مجلة دراسات - العدد: 19 ب- مارس 2012

الهيئة الاستشارية

مجلـة دراسات - العدد: 19 ب- مـارس 2012

قواعد النشر

1- تنشر المجلّة البحوث العلمية للأساتذة الباحثين في مختلف التخصّصات.

2- تقدّم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني:

Bourguiba_d@yahoo.fr

3- يرفق البحث بملخّص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخص ثانٍ باللغة الأنجليزية ابتداء من العدد 20- القادم.

4- أن لا يكون البحث منشورًا من قبل، أو مقدّمًا للنشر في جهة أخرى، ويقدّم الباحث تعهّدًا مكتوبًا بذلك.

5- أن لا يكون البحث فصلاً من رسالة جامعية.

6- أن لا تقلّ صفحات البحث عن 10 صفحات، وأن لا تزيد عن 30 صفحة.

7- أن يلتزم الباحث منهجية علمية معتمدة.

8- البحوث التي تخلّ بأيّ ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار.

9- تخضع البحوث والمقالات لرأي محكّمين من مختلف الجامعات.

10- ترتيب البحوث لا يخضع لأهمّية البحث ولا لمكانة الباحث.

11- البحوث التي تقدّم للمجلّة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر.

ملاحظة:

جميع الآراء الواردة في المجلّة تعبّر عن وجهة نظر أصحابها, ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلّة أو الجامعة.

مجلـة دراسات - العدد : 19 ب- مـــارس 2012

فهرس المحتويات

البعد اللغوي في تفسير القرطبي
دراسة تحليلية

أ.شريفة زغيشي

جامعة الحاج لخضر – باتنة

الملخص:

يصنف تفسير القرطبي الموسوم بـ" الجامع لأحكام القرآن " ضمن التفسير الفقهي، وهذا اللون من التفسير يعنى بإبراز الجانب الفقهي للقرآن الكريم، بمعنى أنه يركز على استخلاص واستنتاج الأحكام الفقهية من النصوص القرآنية، ومع هذا التركيز على الناحية الفقهية، نلاحظ أيضا اهتمامه بالجانب اللغوي، فقد أولاه عناية خاصة، لأنّه يهتم ببيان دلالات الألفاظ، وإظهار معانيها، ويعالج النحو القرآني من الزاوية التي تخدم تفسير القرآن وتنسّق معانيه، ويعتني أيضًا ببيان الصور البلاغية، كما أنّ للشعر نصيب وافر من هذا الاهتمام.

وقد جاء هذا المقال ليفصل في هذا الأمر، ويبرز البعد اللغوي في هذا التفسير القيم.

مقدمـة

بالرغم من أنّ الإمام القرطبي ركز اهتمامه . في تفسيره الجامع لأحكام القرآن . على استنباط الأحكام الفقهية من الآيات القرآنية الكريمة حتى صنف تفسيره ضمن التفسير الفقهي للقرآن الكريم، إلا أنه لم يقتصر على بيان الأحكام الشرعية فقط، وإنما كان يفسر الآيات القرآنية الكريمة، ويبين ما تحمله ألفاظها من دلالات ومعان، وأوجه إعرابية، وذلك لكون القرآن الكريم نزل بلغة العرب" فإذن لا ينبغي لأحد أن يقدم على تفسير كتاب الله تعالى ما لم تتحقق فيه أهلية التفسير التي تقوم على أصول من أهمها: معرفة اللسان العربي التي تقتضي الوقوف على المعاني التي وضعت للألفاظ والهيئات والصيغ الواردة عليها الدالة على معانيها المختلفة: "التصريف" والفروع المأخوذة منها: " الاشتقاق" وكيفية التراكيب بحسب الإعراب: "النحو" وما يتعلق بفصاحة الألفاظ والتراكيب وطرق تأدية مقاصدها: " البلاغة"[1].وفي هذا يقول الإمام الشاطبي: "إن القرآن نزل بلسان العرب على الجملة فطلب فهمه إنما يكون في هذا الطريق خاصة لأن الله تعالى يقول: ﴿إِنَّآ أَنزَلْنَاهُ قُرْءَانًا

---

[1]. مصطفى إبراهيم المشني: **مدرسة التفسير في الأندلس** ص:325 ، الطبعة الأولى: 1406هـ. 1986م. بيروت. لبنان. مؤسسة الرسالة.

عَرَبِيًّا﴾[1]. وقال: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ﴾[2]، وقال: ﴿لِّسَانُ الذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ﴾[3]. وقال: ﴿وَلَوْ جَعَلْنَاهُ قُرْءَانًا اَعْجَمِيًّا لَّقَالُوا لَوْلاَ فُصِّلَتَ . ايَاتُهُوٓ ءَآعْجَمِيٌّ وَعَرَبِيٌّ﴾[4]. إلى غير ذلك مما يدل على أنه عربي، بلسان العرب، لا أنه أعجمي ولا بلسان العجم، فمن أراد تفهمه فمن جهة لسان العرب يفهم، ولا سبيل إلى تطلب فهمه من غير هذه الجهة[5].

ويقول صاحب الإتقان: "وعلى الناظر في كتاب الله تعالى، الكاشف عن أسراره، النظر في الكلمة وصيغتها، ومحلها ككونها مبتدأ أو خبرا أو فاعلا أو مفعولا أو في مبادئ الكلام أو في جواب إلى غير ذلك"[6].

وقد أفرد الإمام القرطبي في مقدمة تفسيره بابا سماه: "باب ما جاء في إعراب القرآن وتعليمه والحث عليه، وثواب من قرأ القرآن معربا"[7].ضمنه مجموعة من الأحاديث والأخبار تدل في مجموعها على تفضيل من قرأ القرآن معربا وذم اللحن فيه وذلك "صونا من تحريف الكلم عن مواضعه ودرءا للخروج على مراد الله تبارك وتعالى"[8].

ومن الأحاديث والأخبار التي أوردها القرطبي في هذا الشأن ما رواه أبو هريرة أن النبي عليه الصلاة والسلام قال: "أعربوا القرآن والتمسوا غرائبه"[9]وروى جويبر عن الضحاك قال: قال عبد الله بن مسعود: "جوّدوا القرآن وزينوه بأحسن الأصوات، وأعربوه فإنه عربي، والله يحب أن يعرب به". وقال أبو بكر وعمر رضي الله عنهما: "لَبعض إعراب القرآن أحب إلينا من حفظ حروفه"[10].

" والمقصود من الإعراب في هذه النصوص ليس ما اطلع عليه علماء النحو، وإنما المقصود تفسير ألفاظه وتوضيح معانيه وبيان غريبه[11].

ومن بين ما نقله القرطبي أيضا . في هذا السياق . هذه القصة التي حدثت في زمن عمر بن الخطاب والتي رواها ابن أبي مليكة قال: "قدم أعرابي في زمان عمر بن الخطاب رضي الله عنه فقال: من يقرئني مما أنزل على

---

1. سورة يوسف الآية 2
2. سورة الشعراء الآية 195.
3. سورة النحل، الآية103.
4. سورة فصلت، الآية 44.
5. الشاطبي: **الموافقات في أصول الشريعة**49/2. 50 .
6. جلال الدين السيوطي: **الإتقان في علوم القرآن.** 235/1.
7. القرطبي: **الجامع** 31/1. 32. 33.
8. مصطفى إبراهيم المشني: **مدرسة التفسير في الأندلس** ص: 393.
9. الحاكم النيسابوري: **المستدرك في الصحيحين.** 439/2 . وقد علق عليه الحاكم بقوله: هذا حديث صحيح الإسناد على مذهب جماعة من أئمتنا، ولم يخرجاه. وعلق عليه الحافظ الذهبي في الذيل: صحيح عند جماعة. (قلت): بل أجمع على ضعفه.
كتاب التفسير، تفسير سورة قم السجدة.
10. القرطبي، **الجامع** 31/1.
11. مدرسة التفسير بالأندلس، ص 393 . 394 . السيوطي: **الإتقان** 224/2.

محمد صلى الله عليه وسلم ؟ قال: فأقرأه رجل "براءة"، فقال: (...أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ)[1] بالجرّ، فقال الأعرابيّ: أو قد برئ الله من رسوله؟ فإن يكن الله بريء من رسوله فأنا أبرأ منه؛ فبلغ عمر مقالة الأعرابيّ فدعاه فقال: يا أعرابيّ أتبرأ من رسول الله عليه الصلاة والسلام ؟ فقال: يا أمير المؤمنين، إنّي قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن، فسألت من يقرئني، فأقرأني هذا سورة "براءة"، فقال: (أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ)؛ فقلت: أو قد برئ الله من رسوله، إن يكن الله برئ من رسوله فأنا أبرأ منه، فقال عمر: ليس هكذا يا أعرابيّ؛ قال: فكيف هي يا أمير المؤمنين؟ قال:" إن الله بريء من المشركين ورسوله" فقال الأعرابي: "وأنا والله أبرأ مما برء الله ورسوله منه، فأمر عمر بن الخطاب رضي الله عنه ألا يقرئ الناس إلا عالم باللغة، وأمر أبا الأسود فوضع النحو"[2].

ومن خلال هذه النصوص التي أوردها القرطبي في مقدمة تفسيره، يتضح لنا مدى اهتمامه البالغ باللغة العربية كأصل يقوم عليها فهم معاني ألفاظ القرآن الكريم وإدراك مقاصده، وبيان أحكامه.

وقد لاحظت أن اهتمامه باللغة عند تفسير الآيات القرآنية ينحصر في الجوانب الآتية:

أولا: البحث في اشتقاق الألفاظ.

ثانيا: ذكر دلالتها .

ثالثا: ذكر ما ورد في الألفاظ من أوجه إعرابية، واختلافات النحويين.

رابعا: إبراز النواحي البلاغية.

خامسا: استعانته بالشعر لمعرفة ما خفي من معاني الألفاظ.

سادسا: اعتناؤه بالقراءات.

و عليه يجدر بي أن أسلط الضوء على كل عنصر من هذه العناصر، وأنقل للقارئ الكريم الأمثلة التي توضح منهج القرطبي في معالجته للجوانب اللغوية والنحوية في تفسير الآيات القرآنية.

أولا: النحت والاشتقاق:

1. النحـت: هو أن تنتزع أصوات كلمة من كلمتين فأكثر أو من جملة للدلالة على معنى مركب من معاني الأصول التي انتزعت منها[3].

وأصل هذه الظاهرة ما ذكره الخليل حينما قال في تعليقه على قول الشاعر:

وتضحك مني شيخة عبشميّـة   كأن لم تر قبلي أسيرا يمانيـا

"نسبها إلى عبد شمس، فأخذ (العين) و (الباء) من (عبد)، وأخذ (الشين)، و (الميم) من (شمس)، وأسقط الدال والسين، فبنى من الكلمتين كلمة، فهذا من النحت"[1].

---

[1]. سورة التوبة، الآية 03.

[2]. القرطبي: **الجامع**، باب ما جاء في إعراب القرآن وتعليمه 31/1 . 32.

[3]. علي عبد الواحد وافي: **فقه اللغة**، ص 180. الطبعة السادسة 1388هـ . 1968م الفجالة. القاهرة. دار النهضة مصر للطبع والنشر.

موقف القرطبي من النحت:

لم ينص الإمام القرطبي على مصطلح النّحت أثناء تفسيره للآيات القرآنية الكريمة، ولكنه تطرق إليه عرضا وهو يتحدث عن بعض الألفاظ المولدة التي جاءت في اللغة عن طريق النحت، فأورد جملة ألفاظ منحوتة وسمّى هذه الألفاظ المنحوتة مولدة لأنها ليست متصلة في اللغة"[2]، وهذا ما نلاحظه في المسألة السابعة من مسائل "البسملة" حيث يقول القرطبي على لسان الماوردي: "قال الماوردي: ويقال لمن قال بسم الله: مبسمل، وهي لغة مولدة وقد جاءت في الشعر، قال عمر بن أبي ربيعة:

لقد بسملت ليلى غداة لقيتها فيا حبذا ذاك الحبيب المبسمل

قلت: المشهور عن أهل اللغة بسمل. قال يعقوب بن السّكيت والمطرّز والثعالبي وغيرهم من أهل اللغة: بسمل الرجل، إذا قال: بسم الله، يقال: قد أكثرت من البسملة، أي من قول بسم الله. ومثله حوقل الرجل، إذا قال: لا حول ولا قوّة إلا بالله. وهلل، إذا قال: لا إله إلا الله، وسبحل، إذا قال: سبحان الله. وحمدل، إذا قال: الحمد لله. وحيصل، إذا قال: حيّ على الصلاة. وجعفل، إذا قال: جعلت فداك. وطبقل، إذا قال: أطال الله بقاءك. ودمعز، إذا قال: أدام الله عزك. وحيفل، إذا قال: حيّ على الفلاح.ولم يذكر المطرّز: الحيصل، إذا قال: حيّ على الصلاة. وجعفل، إذا قال: جعلت فداك. وطبقل، إذا قال: أطال الله بقاءك. ودمعز، إذا قال: أدام الله عزك.[3]

2. الاشتقاق: وهو انتزاع كلمة من كلمة أخرى بتغيير في الصيغة مع تشابه بينهما في المعنى، واتفاق في الأحرف الأصلية وفي ترتيبها، ليدل بالثانية على معنى الأصل، بزيادة مفيدة لأجلها اختلفا حروفا أو هيئة: كضارب من: ضرب، وحذر من حَذِرَ[4]"

وقد عدّه السيوطي من بين العلوم التي يحتاجها المفسر لتمييز المعاني الحقيقية للألفاظ "لأن الاسم إذا كان اشتقاقه من مادتين مختلفتين اختلف باختلافهما، كالمسيح هل هو من السياحة أو المسح"[5].

وقد تعرض القرطبي لدراسة الألفاظ القرآنية من حيث اشتقاقها فكان يأتي باللفظ، ثم يشتق منه الألفاظ القريبة منه المشتركة معه في الحروف لينتهي في الأخير إلى بيان معناه. ومن أمثلة ذلك ما يلي:

---

[1]. عبد القادر رحيم جدي الهيتي: **أبو عبد الله القرطبي وجهوده في النحو واللغة** في كتابه.1/ 60 .61 الطبعة الأولى: 1417هـ . 1696م. لبنان. بيروت. مؤسسة الرسالة ، ص 218 نقلا عن "العين"

[2]. الهيتي: أبو عبد الله القرطبي وجهوده في النحو واللغة، ص219.

[3]. القرطبي: الجامع: المسألة السابعة من "البسملة" 1/ 93.

[4]. أنظر في تعريف الاشتقاق: . جلال الدين السيوطي: **المزهر في علوم اللغة** ص: من 345 إلى 351.بيروت . لبنان. دار البيضاء.

. ابن جني: **الخصائص** 2/ 134. تحقيق محمد علي النجار. بيروت. لبنان. دار الكتاب العربي.

. عبد القادر رحيم جدي الهيتي: أبو عبد الله القرطبي وجهوده في النحو واللغة في كتابه ص: 216.

[5]. السيوطي: الإتقان 2/ 231.

. ما جاء في المسألة العاشرة من تفسير قوله تعالى: ﴿يُومِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ اَلصَّلاَةَ﴾[1]، فنجد القرطبي يبين المعنى اللغوي للصلاة، وما جاء من أقوال في أصل اشتقاقها. يقول في هذه المسألة:

"الصلاة: أصلها في اللغة الدعاء، مأخوذة من صلى يصلي إذا دعا، ومنه قوله عليه السلام: "إذا دعي أحدكم إلى طعام فليجب، فإن كان مفطرا فليطعم، وإن كان صائما فلّيصل"[2]، أي: فليدع. وقال بعض العلماء: إن المراد الصلاة المعروفة، فيصلي ركعتين وينصرف، والأول أشهر وعليه من العلماء أكثر. ولما ولدت أسماء عبد الله بن الزبير، أرسلته إلى النبي صلى الله عليه وسلم . قالت أسماء: "ثم مسحه وصلى عليه" أي دعا له. وقال تعالى: (وَصَلِّ عَلَيْهِمُ)[3] أي أدع لهم. وقال الأعشى:

تقول بنتي وقد قربت مرتحلا   يا ربّ جنّب أبي الأوصاب والوجعا

عليك مثل الذي صليت فاغتمضي   نوما فإن لجنب المرء مضطجعا

وقال الأعشى أيضا:

وقابلها الريح في *دنّها*   وصلى على دنّها وارتسم"[4].

فالقرطبي يذكر المعنى اللغوي للفظ الصلاة، ويأتي بأصل اشتقاقها حيث يقول: "مأخوذة من صلى يصلي إذا دعا" أي أن هذا المعنى مرتبط بهذا الأصل الذي اشتقّت منه الصلاة، وهو يدلل على ذلك من السنة والقرآن والشعر.

ثم يجيء بعد ذلك، وينقل إلينا ما ورد من أقوال في أصل اشتقاقها . بعد أن بين القول المشهور والراجح . حيث يقول: "وقال قوم: هي مأخوذة من الصلا، وهو عرق في وسط الظهر ويفترق عند العجب فيكتنفه، ومنه أُخذَ المُصَلِّي في سبق الخيل، لأنه يأتي في الحلبة ورأسه عند صَلْوى السابق، فاشتقت الصلاة منه، إما لأنها جاءت ثانية للإيمان فشبهت بالمصلي من الخيل، وإما لأن الراكع تثنى صلواه ...

وقيل: هي مأخوذة من اللزوم؛ ومنه صلي بالنار إذا لزمها؛ ومنه (تصلى نارا حامية)[5].

قال الحارث بن عباد:

لم أكن من جُنَاتها علم اللـ   ـهُ وإني بحرّها اليوم صال

أي ملازم لحرّها؛ وكأن المعنى على هذا ملازمة العبادة على الحدّ الذي أمر الله تعالى به.

---

[1]. سورة البقرة، الآية: 03.

[2]. مسلم: الصحيح 1052/2 . 1053 كتاب النكاح، باب: الأمر بإجابة الداعي إلى دعوة الطعام.

[3]. سورة التوبة، الآية 103.

[4]. القرطبي: **الجامع** 1/ 164.

[5]. سورة الغاشية، الآية 04.

وقيل: هي مأخوذة من صليت العود بالنار إذا قومته ولينته بالصّلاء. والصّلاء: صلاء النار بكسر الصاء ممدود؛ فإن فتحت الصاد قصرت، فقلت: صلا النار، فكأن المصلي يقوم نفسه بالمعاناة فيها ويلين ويخشع. قال الخارزنجي:

فلا تعجل بأمرك واستدمْـهُ فما صلّى عصاك كمستديـم"[1].

فهو ينقل ما جاء من الأقوال الأخرى في أصل اشتقاقها، ويستدل على كل قول بما ورد من القرآن والأخبار والشعر. وكذلك يبين في كل قول وجه المناسبة بين لفظ الصلاة، والأصل الذي اشتقت منه، كأن يقول مثلا: "هي مأخوذة من صليت العود بالنار إذا قومته ولينته بالصلاء... فكأن المصلي يقوم نفسه بالمعاناة فيها ويلين ويخشع"[2]، فمعنى الصلاة إذن يختلف بإختلاف أصل اشتقاقها.

ومن أمثلة ما ذكره القرطبي في الاشتقاق، نقله إلينا اختلاف البصريين والكوفيين في اشتقاق الاسم وترجيحه رأي البصريين؛ حيث يقول في المسألة السابعة عشرة من مسائل البسملة:

"واختلفوا في اشتقاق الاسم على وجهين؛ فقال البصريون: هو مشتق من السّموّ، وهو العلوّ والرفعة، فقيل: اسم لأن صاحبه بمنزلة المرتفع به، وقيل: لأن الاسم يسمو بالمسمى فيرفعه عن غيره. وقيل: إنما سمي الاسم اسما لأنه علا بقوّته على قسمي الكلام: الحرف والفعل؛ والاسم أقوى منهما بالإجماع لأنه الأصل؛ فلعلوه عليهما سمي اسما، فهذه ثلاثة أقوال.

وقال الكوفيون: إنه مشتق من السّمة وهي العلامة، لأن الاسم علامة لمن وضع له، فأصل اسم على هذا "وسم". والأول أصح؛ لأنه يقال في التصغير سمي وفي الجمع أسماء والجمع والتصغير يردان الأشياء إلى أصولها؛ فلا يقال: وسيم ولا أوسام"[3].

فالقرطبي رجح إذن رأي البصريين القائل بأن الاسم مشتق من السمو، ورد رأي الكوفيين القائل بأنه مشتق من السمة، وحجته في ذلك أنه لو كان مشتقا من (السّمة) لقيل في تصغيره (وسيم) وفي جمعه (أوسام) وهذا لا يطابق الأصل الذي هو (الاسم).

كما استدل أيضا على صحة مذهب البصريين، ورد مذهب الكوفيين بمسألة عقدية حيث يقول:

" ويدل على صحته أيضا فائدة الخلاف وهي:

الثامنة عشرة: فإن من قال الاسم مشتق من العلوّ يقول: لم يزل الله سبحانه موصوفا قبل وجود الخلق وبعد وجودهم وعند فنائهم، ولا تأثير لهم في أسمائه ولا صفاته؛ وهذا قول أهل السنة.

---

[1]. القرطبي: **الجامع**. 164/1 . 165.

[2]. القرطبي: **الجامع** 1/ 165.

[3]. القرطبي: **الجامع** 1/ 97. المسألة السابعة عشرة من مسائل البسملة.

ومن قال هذا الاسم مشتق من السمة يقول: كان الله في الأزل بلا اسم ولا صفة، فلما خلق الخلق جعلوا له أسماء وصفات، فإذا أفناهم بقي بلا اسم ولا صفة، وهذا قول المعتزلة، وهو خلاف ما أجمعت عليه الأمة..."[1].

فإثارة القرطبي لاختلاف اللغة في قضية اشتقاق الاسم، وبيان حججهم وترجيح ما صح من أقوالهم، لدليل على اهتمامه بظاهرة الاشتقاق أثناء تفسير الآيات القرآنية الكريمة.

ثانيا: ذكر دلالات الألفاظ:

ويتضمن ما يلي:

1. الاهتمام بمعاني الألفاظ اللغوية:

ويلاحظ هذا كثيرا في تفسير القرطبي، فهو لا يتعدّى الآية إلى آية أخرى، حتى يبين معاني ألفاظها، وبالتالي يتوصل إلى تعيين المعنى الحقيقي للآيات القرآنية، بما في ذلك استخلاص الأحكام الشرعية التي تتضمنها.

ومن أمثلة ذلك ما يلي:

أ . بيانه لمعنى الركوع في قوله تعالى: ﴿وَارْكَعُواْ مَعَ الرَّاكِعِينَ﴾[2].حيث يقول في المسألة الخامسة."قوله تعالى: ﴿وَارْكَعُواْ﴾ الركوع في اللغة الإنحناء بالشخص؛ وكل منحن راكع. قال لبيد:

أخبّرُ أخبار القرون التي مضت أدبُّ كأني كلما قمت راكع

وقال ابن دريد: الركعة الهوّة في الأرض، لغة يمانية: وقيل: الانحناء يعمّ الركوع والسجود، ويستعار أيضا في الانحطاط في المنزلة، قال:

ولا تعاد الضعيف علّك أن تركع يوما والدهر قد رفعه"[3].

فالقرطبي يجمع ما جاء من معان للفظ الركوع، ويستدل على ذلك بالشعر للزيادة في التوضيح.

ب . بيانه للمعنى اللغوي للفظ (التيمم) حيث يقول في المسألة الرابعة والثلاثين من تفسير قوله تعالى: ﴿فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا﴾[4]:

"فالتيمم لغة هو القصد: تيممت الشيء: قصدته، وتيممت الصعيد: تعمدته، وتيممته برمحي وسهمي أي قصدته دون من سواه. وأنشد الخليل:

يمّمته الرمح شزرا[5] ثم قلت له هذي البسالة لا لعب الزحاليق

وقال امرؤ القيس:

---

[1] . القرطبي: **الجامع** 1/ 97 المسألة الثامنة عشرة من مسائل البسملة.

[2] . سورة البقرة، الآية 43.

[3] . القرطبي: **الجامع** 323/1. المسألة الخامسة من تفسير الآية 43 من سورة البقرة.

[4] . سورة النساء، الآية:43.

[5] . الشزر: ماطعنت عن يمينك وعن شمالك. أنظر عبد الله العلايلي: **الصحاح في اللغة والعلوم**665/1،الطبعة الأولى 1394هـ . 1974م.بيروت. دار الحضارة العربية.

تيممتها من أذرعات وأهلهـــا بيثرب أدنى دارها نظر عــال

وقال أعشى باهله:

تيممت قيسا وكم دونــــه من الأرض من مهمه[1] ذي شزن[2]

وللشافعي رضي الله عنه:

علمي معي حيثما يمّمت أحملــه بطني وعاء له لا بطن صنـدوق

قال ابن السّكيت[*] : قوله تعالى: ﴿فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا﴾[3] أي اقصدوا، ثم كثر استعمالهم لهذه الكلمة حتى صار التيمم مسح الوجه واليدين بالتراب.

وقال ابن الأنباري في قولهم: قد تيمم الرجل: معناه قد مسح التراب على وجهه ويديه.

قلت: وهوالتيمم الشرعي، إذا كان المقصود به القربة.

ويمّمت المريض فتيمم للصلاة. ورجل ميمّم: يظفر بكل ما يطلب، عن الشيباني. وأنشد:

إنا وجدنا أعصر بن سعــد ميمّم البيت رفيع المجـد

وقال آخر:

أزهر لم يولد بنجم الشـــحّ ميمّم البيت كريم السنـج[4]

فنلاحظ في هذا المثال أن القرطبي بين المعنى اللغوي للفظ التيمم الذي هو القصد، واستشهد على هذا بعدد من الأبيات الشعرية للزيادة في تأكيد هذا المعنى وتوضيحه، ثم استخلص بعد ذلك المعنى الشرعي للتيمم، الذي هو:" مسح التراب على وجهه ويديه"، وهذا انطلاقا من الاستعمال اللغوي الشائع لهذا اللفظ.

جـ . بيانه لمعنى الصعيد حيث يقول في المسألة الحادية والأربعين من تفسير قوله تعالى: ﴿فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا﴾[5]: " قوله تعالى: ﴿صَعِيدًا طَيِّبًا﴾. الصعيد: وجـه الأرض كان عليه تراب أو لم يكـن، قاله الخليل وابن الأعرابي والزجاج. قال الزجاج: لا أعلم فيه خلافا بين أهل اللغة، قال الله تعالى: ﴿وَإِنَّا لَجَاعِلُونَ مَا عَلَيْهَا صَعِيدًا جُرُزًا﴾[6] أي أرضا غليظة لا تنبت شيئا. وقال تعالى: ﴿ فَتُصْبِحَ صَعِيدًا زَلَقًا﴾[1]. ومنه قول ذي الرمة:

---

[1] . المهمه: المفازة البعيدة الأطراف. المرجع نفسه 2/ 517.

[2] . الشزن: الغلظ من الأرض. المرجع نفسه 665/1.

[*] يعقوب بن أسحاق، أبو يوسف بن السّكيت، النحوي، اللغوي، صاحب كتاب (إصلاح المنطق) من أهل الفضل والدين، موثوق بروايته، من مؤلفاته أيضا: (معاني الشعر) و (القلب الإبدال). مات في رجب في سنة ثلاث،وقيل: من سنة أربع، وقيل: ست وأربعين ومائتين، وقد بلغ ثمانيا وخمسين سنة.

أنظر في ترجمته: . ابن خلكان: **وفيات الأعي**ان 395/6.

. ابن النديم: الفهرست، ص 114 . 115.

. الخطيب البغدادي: تاريخ بغداد 14/ 273 . 274.

[3] . سورة النساء، الآية:43.

[4] . القرطبي: **الجامع**: 5/ 200 . 201 المسألة الرابعة والثلاثون من تفسير الآية: 43 من سورة النساء.

[5] . سورة النساء، الآية 43.

[6] . سورة الكهف، الآية، 8

كأنه بالضّحى ترمي الصعيد بـــه   دبابة في عظام الرأس خرطوم

وإنما سمى صعيدا لأنه نهاية ما يصعد إليه من الأرض"[2].

فالقرطبي يبين المعنى اللغوي للفظ الصعيد، وهذا حسب ما جاء على لسان علماء اللغة في معناه، واستدل على هذا أيضا بما جاء في القرآن الكريم والشعر من استعمال لهذه الكلمة.

2 . الاشتراك اللفظي:

وهو يقابل الترادف، وذلك بأن يكون للكلمة الواحدة عدة معان تطلق على كل منها على طريق الحقيقة لا المجاز[3].وقد اختلف الباحثون في مبلغ ورود المشترك اللفظي في اللغة. فذهب البعض إلى إنكاره، وذهب فريق إلى كثرة وروده[4].ويبدو أن إمامنا القرطبي من بين القائلين بوجود هذه الظاهرة في اللغة العربية، بدليل إشارته إلى أن بعض الألفاظ الواردة في القرآن الكريم هي من قبيل المشترك اللفظي. وأمثلة ذلك، ما يلي:

المثال الأول: يقول القرطبي في بيان معنى لفظ (الصلاة) وهذا عند تفسير قوله تعالى: ﴿وَيُقِيمُونَ اَلصَّلاَةَ﴾[5].

"والصلاة: الدعاء. والصلاة الرحمة؛ ومنه: "اللهم صلّ على محمد"[6] الحديث. والصلاة: العبادة؛ ومنه قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ صَلاَتُهُمْ عِندَ الْبَيْتِ﴾[7]الآية؛ أي عبادتهم.والصلاة: النافلة؛ ومنه قوله تعالى: ﴿وَامُرَ اَهْلَكَ بِالصَّلاَةِ﴾[8].والصلاة: التسبيح: ومنه قوله تعالى: ﴿فَلَوْلاَ أَنَّهُ كَانَ مِنَ الْمُسَبِّحِينَ﴾[9] أي من المصلين. ومنه سبحة الضحى.وقد قيل في تأويل: ﴿وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ﴾[10]: نصلي.والصلاة: القراءة؛ ومنه قوله تعالى: ﴿وَلاَ تَجْهَرْ بِصَلاَتِكَ﴾[11]، فهي لفظ مشترك"[12]

فقد ذكر للصلاة عدة معان وهي: الدعاء، الرحمة، العبادة، النافلة، التسبيح، القراءة. وصرح بأنها . أي الصلاة . من قبيل المشترك اللفظي. وهو يستدل لإثبات كل معنى من السنة والقرآن الكريم.

---

[1]. سورة الكهف، الآية 40.

[2]. القرطبي، **الجامع** 5/ 204 المسألة الحادية والأربعون من تفسير الآية 43 سورة النساء.

[3]. د/ علي عبد الواحد وافي: **فقه اللغة**، ص: 189.

[4]. المرجع نفسه. ص: 189 / وأنظر أيضا: جلال الدين السيوطي: **المزهر في علوم اللغة**، ص: 380.

[5]. سورة البقرة، الآية 03

[6]. مسلم: الصحيح 1/ 305 . 306 كتاب الصلاة. باب: الصلاة على النبي (صلى الله عليه وسلم) بعد التشهد.

[7]. سورة الأنفال، الآية 35.

[8]. سورة طه، الآية 132.

[9]. سورة الصافات، الآية 143.

[10]. سورة البقرة، الآية 30.

[11]. سورة الإسراء، الآية 110.

[12]. القرطبي: **الجامع** 1/ 165 المسألة العاشرة من تفسير الآية: 03 من سورة البقرة.

المثال الثاني: ما جاء في بيانه لمعنى المسح في قوله تعالى: ﴿فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ﴾[1]، حيث يقول في المسألة الثالثة والأربعين: "قوله تعالى: ﴿فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ﴾: المسح لفظ مشترك، يكون بمعنى الجماع، يقال: مسح الرجل المرأة إذا جامعها. والمسح: مسح الشيء بالسيف وقطعه به. ومسحت الإبل يومها إذا سارت. والمسحاء المرأة الرسحاء التي لا أست لها. وبفلان مسحة من جمال. والمراد هنا بالمسح عبارة عن جر اليد على الممسوح خاصة، فإن كان بآلة فهو عبارة عن نقل الآلة إلى اليد وجرّها على الممسوح ..."[2].

فالقرطبي في هذا المثال أتى بالمعاني التي يفيدها لفظ المسح، وبين بعد ذلك المعنى المراد منه في الآية الكريمة، وهو جر اليد على الممسوح.

3ـ الأضـــداد:

جمع ضد وهو أن يطلق اللفظ على المعنى وضده كلفظ (الجون) الذي يطلق على الأبيض والأسود[3].

وقد انقسم اللغويون تجاه وقوع هذه الظاهرة في العربية بين منكر لها ومقرّ[4]. فكان القرطبي من جملة من أقرّ بوجود الأضداد في اللغة العربية، وتعرض لذكرها في كتابه الجامع. ومن أمثلة ذلك ما يلي:

أ ـ ما قاله في معنى (التهجد) عند تفسير قوله تعالى: ﴿وَمِنَ اللَّيْلِ فَتَهَجَّدْ بِهِ نَافِلَةً لَّكَ عَسَى أَنْ يَّبْعَثَكَ رَبُّكَ مَقَامًا مَّحْمُودًا﴾[5] حيث يقول في المسألة الأولى: قوله تعالى: ﴿مِنَ اللَّيْلِ﴾: (مِن) للتبعيض. والفاء في قوله: "فتهجد" ناسقة على مضمر، أي قم فتهجد "به" أي بالقرآن. والتهجد من الهجود وهو من الأضداد. يقال: هجد، نام وهجد، سهر، على الضد. قال الشاعر:

ألا زارت وأهل منىً هجــود　　　وليت خيالها بمنىً يعــود

آخــــر:

ألا طرقتنا والرفاق هجــود　　　فباتت بعلاّت النوال تجــود

يعني نياما. وهجد وتهجّد بمعنى. وهجدته أي نومته، وهجّدته أي أيقضته..."[6]

---

[1]. سورة النساء، الآية 43.

[2]. القرطبي: **الجامع** 5/ 206 المسألة الثالثة والأربعون من تفسير الآية 43 من سورة النساء.

[3]. علي عبد الواحد وافي: **فقه اللغة** ص: 186.

وأنظر :السيوطي، **المزهر في علوم اللغة**، ص 387 . 389.

[4]. محمد بن القاسم الأنباري: **كتاب الأضداد**، ص: 1 . 2.تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. 1411هـ . 1991م.صيدا. بيروت. المكتبة العصرية. وانظر السيوطي: **المزهر في علوم اللغة** 399/1.

[5]. سورة الإسراء، الآية 79.

[6]. القرطبي: **الجامع** 10/ 276 المسألة الأولى من تفسير الآية 79 من سورة الإسراء

فهو يشير ـ صراحة ـ إلى أن لفظ: (التهجد) من الأضداد ويستدل على ما ذهب إليه من الشعر، حيث أتى ببيتين من الشعر ذكر فيهما لفظ التهجد الذي يفيد كلا المعنيين، السهر والنوم.

وأشار القرطبي إلى أن المقصود من الهجود في البيت الثاني هو: كونهم نياما فلزم أن يكون معنى الهجود في البيت الأول هو السهر، حتى يكون استدلاله مستوفِ لكلا المعنيين.

ب ـ عند تفسير قوله تعالى: (إنّ لك في النهار سبحا طويلا)[1].

ذكر أن العامة قرأ لفظ (السبح) بالحاء غير المعجمة، وبيّن معناها على هذه القراءة. ثم ذكر أن البعض يقرؤها بالخاء المعجمة منهم يحي بن يعمر وأبو وائل، وذكر لها عدة معان على هذا الأساس، من بينها المعنى الآتي الذي ذكر فيه أن هذه اللفظة من الأضداد حيث يقول: "وقال ثعلب: السّبخ بالخاء. التردّد والاضطراب، والسّبخ أيضا السكون؛ ومنه قول النبي عليه الصلاة والسلام: "الحمّى من فيح جهنم، فسبّخوها بالماء"[2] أي سكّنوها. وقال أبو عمرو: السبخ: النوم والفراغ.

قلت: فعلى هذا يكون من الأضداد، وتكون بمعنى السّبح، بالحاء غير المعجمة"[3].

فالقرطبي ذكر قول ثعلب وأبي عمرو في معنى (السّبخ)، وأنها تحتمل معنى التردد والاضطراب وكذا السكون ـكما قال ثعلب ـ أي أنها تحتمل المعنى وضده، ولهذا نجده يعقب على قولهم، بأن نَسَبَ هذه اللفظة إلى فئة الأضداد.

ثالثا: ذكر ما وَرَدَ في اللفظ من أوجه إعرابية واختلاف النحويين:

قبل الخوض في هذا الموضوع، يجدر بي أن أنقل للقارئ ما جاء في تعريف الإعراب على لسان علماء اللغة، ثم انتقل إلى بيان كيفية تعامل القرطبي مع النصوص القرآنية ، وذلك بإبراز الجوانب الإعرابية فيها.

تعريف الإعـــــراب:

الإعراب: تغيير أواخر الكلم لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظا وتقديرا. وهو ظاهر قول سيبويه واختيار الأعلم وكثير من المتأخرين، وجعله ابن إياز قول أكثر أهل العربية[4].

وعرفه الدكتور: محمود حسني مغاسلة في كتابه النحو الشافي بقوله: "الإعراب تغيير حركة آخر الكلمة من رفع إلى نصب إلى جرّ، وفق تغير موقعها من الإعراب"[5]. والتعريفان متشابهان إلى حدّ ما.

ـ اهتمام القرطبي بالإعراب في تفسيره:

---

[1]. سورة المزمل، الآية 7.

[2]. البخاري: **الصحيح** 4/ 428 ـ 429 كتاب بدأ الخلق باب صفة النار وأنها مخلوقة. بلفظ" الحمّى من فيح جهنم فابردوها بالماء"

[3]. القرطبي: **الجامع** 19/ 41 المسألة الخامسة من تفسير الآيات 6 ـ 7 من سورة المزمل.

وأنظر أيضا: **الجامع** 2/ 149 تفسير الآية 143 من سورة البقرة.

[4]. السيوطي: الأشباه والنظائر 1/ 173.

[5]. حسني محمود مغاسلة: **النحو الشافي**، ص 27. الطبعة الثالثة 1418هـ ـ 1997م. بيروت. لبنان. مؤسسة الرسالة.

اهتم االقرطبي في تفسيره ببيان الأوجه الإعرابية للألفاظ الواردة في الآيات القرآنية، كما استعرض مذاهب النحويين في ذلك وبيَّنَ اختلافاتهم. ولبيان ذلك نستعرض الأمثلة الآتية مع التحليل:

المثال الأول: وفي هذا المثال سنلاحظ كيف أن القرطبي يأتي بالوجه الإعرابي للفظ القرآني وهذا لبيان معنى الآية وتجليته.فعند تفسير قوله تعالى: (فولّ وجهك شطر المسجد الحرام)[1]. يقول في المسألة الثانية:" قوله تعالى: (شطر المسجد الحرام) الشطر له محامل: يكون الناحية والجهة، كما في هذه الآية، وهو ظرف مكان، كما نقول: تلقاءه وجهته. وانتصب الظرف لأنه فضله بمنزلة المفعول به وأيضا فإن الفعل واقع فيه"[2].

فالقرطبي يبين معنى الشطر في هذه الآية الذي هو الناحية والجهة، ويشير إلى موقعها من الإعراب وهو كونها ظرف مكان، وهدفه من هذا هو الزيادة في البيان والإيضاح.

المثال الثاني: وفي هذا المثال سنلاحظ أن القرطبي يأتي بالوجه الإعرابي للفظ القرآني، ويستخلص بناءًَ عليه الحكم الشرعي.

فعند تفسير قوله تعالى: ﴿وَارْكَعُواْ مَعَ الرَّاكِعِينَ﴾[3].يقول في المسألة الثانية عشرة: "قوله تعالى: ﴿مَعَ الرَّاكِعِينَ﴾: (مع) تقتضي المعيّة والجمعيّة، ولهذا قال جماعة من أهل التأويل بالقرآن: إن الأمر بالصلاة أولا لم يقتضي شهود الجماعة، فأمرهم بقوله (مع) شهود الجماعة. وقد اختلف العلماء في شهود الجماعة على قولين: فالذي عليه الجمهور أن ذلك من السن المؤكدة، ... وقد أوجبها بعض أهل العلم فرضا على الكفاية"[4].

فنلاحظ أنّ القرطبي يذكر الوجه الإعرابي للفظ: (مع)، ويستخلص من ذلك؛ الحكم الشرعي المستفاد من هذا الوجه الإعرابي ألا وهو: كون شهود الجماعة من السنن المؤكدة عند الجمهور، وعند بعض العلماء هي فرض كفاية.

المثال الثالث: ومن خلال هذا المثال سيتضح لنا كيف أن القرطبي يستخدم ـ أحيانا ـ الإعراب في توجيه القراءات." فيقول في المسألة السابعة من سورة الفاتحة: وأجمع القراء السبعة وجمهور الناس على رفع الدال من "الحمد لله"، وروي عن سفيان بن عيينة ورُؤية بن العجاج: "الحمدَ لله" بنصب الدال، وهذا على إضمار فعل. ويقال: "الحمدُ لله" بالرفع مبتدأ وخبر، وسبيل الخبر أن يفيده؛ فما الفائدة في هذا؟ فالجواب أن سيبويه قال: إذا قال الرجل: "الحمدُ لله" بالرفع ففيه من المعنى مثل ما في قولك: حمدت الله حمدًَا؛ إلا أن الذي يرفع الحمد يخبر أن الحمد منه ومن جميع الخلق لله، والذي ينصب الحمد ـ يخبر أن الحمد منه وحده لله ..."[5].

---

[1]. سورة البقرة، الآية 144.

[2]. القرطبي: **الجامع** 2/ 149 المسألة الثانية من تفسير الآية 144 من سورة البقرة.

[3]. سورة البقرة، الآية 43.

[4]. القرطبي: **الجامع** 1/ 326 ـ 327 المسألة الثانية عشرة من تفسير الآية 43 من سورة البقرة.

[5]. القرطبي: **الجامع** 133/1 المسألة السابعة من الباب الرابع فيما تضمنته الفاتحة من المعاني والقراءات والإعراب.

فالقرطبي في هذا المثال يوجه القراءات على الإعراب فذكر أن لفظ (الحمد) قرئ بالضم والنصب على أنّ القراءة بالضمّ هي المجمع عليها من قبل القراء والعلماء.

المثال الرابع: وفي هذا المثال نجد القرطبي يوجه الإعراب على معاني الألفاظ مثال هذا عند تفسير قوله تعالى: ﴿صَعِيدًا طَيِّبًا﴾[1]، حيث يقول في المسألة الحادية والأربعين:"وقد حكم أهل اللغة أن الصعيد اسم لوجه الأرض كما ذكرنا، وهو نص القرآن كما بيّنا، وليس بعد بيان الله بيان. وقال: صلى الله عليه وسلم للجنب: "عليك بالصعيد فإنه يكفيك"[2]وسيأتي. ف: ﴿صَعِيدًا﴾ على هذا ظرف مكان. ومن جعله للتراب فهو مفعول به بتقدير حذف الباء أي بصعيد. و﴿طَيِّبًا﴾ نعت له. ومن جعل ﴿طَيِّبًا﴾ بمعنى حلال نصبه على الحال أو المصدر"[3].

فالقرطبي إذن يوجه الإعراب بحسب المعاني التي يحتملها لفظي ﴿صَعِيدًا﴾ و﴿طَيِّبًا﴾، حيث احتمل لفظ معنيين، فاختلف إعرابه بحسب هذين المعنيين، وكذلك لفظ ﴿طَيِّبًا﴾.

المثال الخامس: ومن خلال هذا لمثال سنلاحظ أن القرطبي لا يكتفي ببيان الوجه الإعرابي للفظ القرآني فحسب وإنما ينقل إلينا أحيانا ما ورد من اختلاف النحويين في إعراب الألفاظ القرآنية، فيقول في المسألة الثانية عشرة من البسملة:"اختلفوا أيضا في معنى دخول الباء عليه، هل دخلت على معنى الأمر؟ والتقدير: ابدأ بسم الله، أو على معنى الخبر؟ والتقدير: ابتدأت بسم الله، قولان:الأول للفراء، والثاني للزجاج. ف "باسم" في موضع نصب على التأويلين. وقيل المعنى ابتدائي، بسم الله، ف(بسم الله) في موضع رفع خبر الابتداء، وقيل: الخبر محذوف؛ أي ابتدائي مستقر أو ثابت بسم الله؛ فإذا أظهرته كان "بسم الله" في موضع نصب بثابت أو مستقر، وكان بمنزلة قولك: زيد في الدار. وفي التنزيل﴿فَلَمَّا رَءَاهُ مُسْتَقِرًّا عِندَهُ قَالَ هَذَا مِن فَضْلِ رَبِّي﴾[4]. ف "عنده" في موضع نصب، روي هذا عن نحاة أهل البصرة. وقيل: التقدير ابتدائي بسم الله موجود أو ثابت، ف "باسم" في موضع نصب بالمصدر الذي هو ابتدائي"[5].

فالقرطبي إذا ينقل ما ورد من اختلاف النحويين في معنى دخول الباء على (اسم) في البسملة، ولكن من دون أن يرجح رأي أحدهم على الآخر، ولعل هذا يدل على موافقته إياهم فيما ذهبوا إليه.

رابعا: إبراز النواحي البلاغية في تفسير القرطبي

تكلم القرطبي عن الصور البلاغية في تفسيره الجامع، لكنها جاءت قليلة، ، وأهم الصور التي صادفتها هي كالآتي:

---

[1]. سورة النساء، الآية 43.

[2]. مسلم. **الصحيح** 1/ 280 كتاب الحيض. باب التيمم، بلفظ: "إنما كان يكفيك أن تقول هكذا" وضرب بيديه على الأرض. فنفض يديه فمسح وجهه وكفّيه.

[3]. القرطبي: **الجامع** 5/ 205 المسألة الحادية والأربعون من تفسير الآية: 43 من سورة النساء.

[4]. سورة النمل، الآية 40.

[5]. القرطبي: **الجامع**: 1/ 95 . 96 المسألة الثانية عشرة من البسملة. وانظر أيضا في هذا السياق: الجامع: 5/ 102 المسألة الثانية من تفسير الآية: 102 من سورة النساء.

1 . التشبيه:

وهو الدلالة على مشاركة أمر لآخر في معنى[1].

وقد ذكر القرطبي التشبيه عند تفسير قوله تعالى: ﴿وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾[2]، حيث يقول في معنى الكعبين وهذا في المسألة الرابعة عشرة:" ... وروى الطبري عن يونس عن أشعب عن مالك قال: الكعبان اللذان يجب الوضوء إليهما هما العظمان الملتصقان بالساق المحاذيان للعقب، وليس الكعب بالظاهر في وجه القدم.

قلت: هذا هو الصحيح لغة وسنة، فإن الكعب في كلام العرب مأخوذ من العلو، ومنه سميت الكعبة، وكعبت المرأة إذا فلك ثديها، وكعب القناة أنبوبها، وأنبوب مابين كل عقدتين كعب، وقد يستعمل في الشرف والمجد تشبيها"[3]

فالقرطبي ذكر أن الكعب قد يستعمل للشرف والمجد، وأن هذا من باب التشبيه، لكنه لم يذكر نوعه. والغرض من هذه الصورة البلاغية، يهدف أساسا إلى بيان معنى الكعب المذكور في قوله تعالى: ﴿إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾ لينتهي إلى تحديد الحكم الشرعي المستفاد من هذه الآية.

2 . الحقيقة والمجاز:

. الحقيقة: هي الكلمة المستعملة فيما وضعت له في اصطلاح به التخاطب[4].

. والمجاز: وهو الكلمة المستعملة في غيرما وضعت له في اصطلاح به التخاطب[5].

وقد أشار القرطبي إلى الحقيقة والمجاز عند تفسير قوله تعالى: ﴿وَمِنَ اللَّيْلِ فَتَهَجَّدْ بِهِ نَافِلَةً لَّكَ﴾[6]، حيث حيث يقول في المسألة الثانية:"قوله تعالى: ﴿ نَافِلَةً لَّكَ ﴾ أي كرامة لك؛ قاله مقاتل. واختلف العلماء في تخصيص النبي عليه الصلاة والسلام بالذكر دون أمته؛ فقيل: كانت صلاة الليل فريضة عليه لقوله: "نافلة لك" أي فريضة زائدة على الفريضة الموظفة على الأمة.

قلت: وفي هذا التأويل بعد لوجهين: أحدهما: تسمية الفرض بالنفل، وذلك مجاز لا حقيقة"[7].

فهو يبين في هذه المسألة أن تسمية الفرض المقصود من هذه الأية بالنافلة، هو من قبيل المجاز لا الحقيقة، وفي هذا تجلية لمعنى الآية، وبيانا للحكم الشرعي المستفاد منها.

3 . الاستعارة:

---

1 . الخطيب القزويني: **الإيضاح في علوم البلاغة، المعاني والبيان والبديع**، ص: 217. لبنان. بيروت. دار اكتب العلمية.

2 . سورة المائدة، الآية 06.

3 . القرطبي: **الجامع** 6/ 60. المسألة الرابعة عشرة من تفسير الآية 06 من سورة المائدة.

4 . الخطيب القزويني، **الإيضاح** ص272.

5 . المصدر نفسه، ص 274.

6 . سورة الإسراء، الآية 79.

7 . القرطبي: **الجامع** 10/ 277 المسألة الثانية من تفسير الآية: 79 من سورة الإسراء.

وهي ما كانت علاقته تشبيه معناه بما وضع له[1]. وقد ذكرها القرطبي عند تفسير قوله تعالى: ﴿وَارْكَعُواْ مَعَ الرَّاكِعِينَ﴾[2] حيث يقول في المسألة الخامسة:"قوله تعالى: ﴿وَارْكَعُواْ﴾: الركوع في اللغة الانحناء بالشخص؛ وكل منحن راكع. قال لبيد:

أخبّرُ أخبار القرون التي مضت أدِبُّ كأني كُلما قمت راكعُ.

وقال ابن دريد: الركعة الهوة في الأرض، لغة يمانية: وقيل: الانحناء يعم الركوع والسجود، ويستعار أيضا في الانحطاط في المنزلة. قال:

ولا تعاد الضعيف علك أن تركع يوما والدهر قد رفعه"[3]

فالقرطبي بعد إتيانه للمعاني المحتملة للفظ الركوع، بين أنه يستعار في الانحطاط في المنزلة، واستدل على هذا بما ورد في الشعر، والهدف من ذلك هو تقريب صورة الركوع وتوضيحها في ذهن القارئ وهذا تمهيدا في الدخول في صلب الموضوع وهو بيان المعنى الاصطلاحي للركوع الشرعي، وبيان أحكامه أيضا. وعليه فإن إيراده للصور البلاغية في تفسيره للآيات القرآنية، يهدف إلى بيان معاني ألفاظها، وهذا يسهل استنباط الأحكام منها.

4 . الكناية:

وعرفها الخطيب القزويني بأنها: لفظ أريد به لازم معناه مع جواز إرادة معناه حينئذ. كقولك: فلان طويل النجاد أي طويل القامة[4].

وقد ذكر القرطبي الكناية عند تفسير قوله تعالى: ﴿وَإِن كُنتُم مَّرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ اَوْ جَآءَ اَحَدٌ مِّنكُم مِّنَ الْغَآئِطِ﴾[5]. حيث يقول في المسألة السابعة والعشرين: " قوله تعالى: ﴿وَإِن كُنتُم مَّرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ اَوْ جَآءَ اَحَدٌ اَحَدٌ مِّنكُم مِّنَ الْغَآئِطِ﴾ تقدم في (النساء) مستوفي، ونزيد هنا مسألة أصولية أغفلناها هناك، وهي تخصيص العموم بالعادة الغالبة، فإن الغائط كناية عن الأحداث الخارجة من المخرجين كما بيناه في (النساء) فهو عام، غير أن جل علمائنا خصصوا ذلك بالأحداث المعتادة الخارجة على الوجه المعتاد، فلو خرج غير المعتاد كالحصى والدود، أو خرج المعتاد على وجه السّلس والمرض لم يكن شيء من ذلك ناقضا"[6].

---

1 . الخطيب القزويني، **الإيضاح**. ص 285.

2 . سورة البقرة، الآية 43.

3 . القرطبي: **الجامع** 1/ 323 المسألة الخامسة من تفسير الآية 43 من سورة البقرة.

4 . الخطيب القزويني: **الإيضاح** ص 330.

5 . سورة المائدة، الآية 6.

6 . القرطبي: **الجامع** 6/ 66 المسألة السابعة والعشرون من تفسير الآية: 06 من سورة المائدة.

فالقرطبي أشار في تفسير هذه الآية التي تتضمن أحكام التيمم إلى صورة بلاغية، وهي كون الغائط كناية عن الأحداث الخارجة من المخرجين، وهو يهدف من وراء ذلك بيان الأحكام الشرعية المتعلقة بموضوع التيمم من خلال هذه الصور البلاغية.

خامسا: استخدام الشواهد الشعرية في حل الإشكاليات اللغوية:

استعان القرطبي كثيرا بالشواهد الشعرية في تفسير الآيات ، وقد أشار في مقدمة كتابه الجامع إلى أهمية الاحتجاج بالشعر لفهم ما خفي من معاني القرآن الكريم حيث قال:"قال ابن الأنباري: وجاء عن أصحاب النبي عليه الصلاة والسلام وتابعيهم رضوان الله عليهم من الاحتجاج على غريب القرآن ومشكله باللغة والشعر ما بين صحة مذهب النحويين في ذلك، وأوضح فساد مذهب من أنكر ذلك عليهم. من ذلك ما حدثنا عبيد بن عبد الواحد بن شريك البزاز قال: حدثنا ابن أبي مريم قال: أنبأنا ابن فروخ قال: أخبرني أسامة قال: أخبرني عكرمة أن ابن عباس قال: إذا سألتموني عن غريب القرآن فالتمسوه في الشعر، فإن الشعر ديوان العرب"[1].

كما أنه ساق لنا بعض المواقف عن الصحابة الكرام أنهم كانوا يعتمدون في فهم معاني ألفاظ القرآن الكريم على ما جاء في أشعار العرب من بينها: ما جاء عن عكرمة عن ابن عباس، وسأله رجل عن قول الله جلّ وعز: ﴿وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ﴾[2] قال: لا تلبس ثيابك على غدر، وتمثل بقول غيلان الثقفي:

فإني بحمد الله لا ثوب غـادر لبست ولا من سوءة أتقنـع

وسأل رجل عكرمة عن الزّنيم قال: هو ولد لزنى، وتمثل ببيت شعر:

زنيم ليس يعرف من أبــوه بغي الأم ذو حسب لئيــم"[3]

إلى غير ذلك من الشواهد التي ساقها القرطبي في مقدمة تفسيره، والتي تعطينا صورة واضحة عن مدى اهتمامه بالشعر العربي للاستعانة به في تفسير القرآن الكريم. وقد تمثل استشهاده بالشعر في مواقف مختلفة هي كالآتي:

1 . أنه يستشهد بالشعر لبيان معنى الألفاظ الواردة في الآيات القرآنية الكريمة ومن أمثلة ذلك ما يلي:

المثال الأول: يقول القرطبي في المسألة الثامنة من تفسير قوله تعالى: ﴿وَاسْتَعِينُواْ بِالصَّبْرِ وَالصَّلاَةِ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ اِلاَّ عَلَى الْخَاشِعِينَ﴾[4] "وقوله تعالى: "على الخاشعين": الخاشعون جمع خاشع وهو المتواضع، والخشوع والخشوع معناه هيئة في النفس يظهر منها في الجوارح سكون وتواضع، وقال قتادة: الخشوع في القلب، وهو الخوف وغض البصر في الصلاة. قال الزجاج: الخاشع هو الذي يرى أثر الذل والخشوع عليه، كخشوع الدار بعد الإقواء، هذا هو الأصل. قال النابغة:

---

[1]. القرطبي: **الجامع** 1/ 32 باب ما جاء في إعراب القرآن وتعليمه والحث عليه وثواب من قرأ القرآن معربا.

[2]. سورة المدثر، الآية 4.

[3]. القرطبي: **الجامع** 32/1

[4]. سورة البقرة، الآية 45.

رماد ككحل العين لأيًا[1] أبيّنة ونُؤيٌ[2] لِجذْم[3] الحوض أثلم خاشع[4]"

فالقرطبي في هذا المثال يبين معنى لفظ الخاشع ويستدل على ذلك ببيت من شعر النابغة لتأكيد هذا المعنى وتوضيحه.

المثال الثاني: عند تفسير قوله تعالى: ﴿وَقَالُواْ اتَّخَذَ اللَّهُ وَلَدًا سُبْحَانَهُ بَل لَّهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ كُلٌّ لَّهُ قَانِتُونَ﴾[5]، يقول القرطبي في المسألة الخامسة مبينا معنى القنوت: "فالقنوت الطاعة، والقنوت السكوت، ومنه قول زيد بن الأرقم، كنا نتكلم في الصلاة، يكلم الرجل صاحبه إلى جنبه حتى نزلت: "وقوموا لله قانتين" فأمرنا بالسكوت ونهينا عن الكلام، والقنوت: الصلاة،

قال الشاعر:

قانتا لله يتلو كتبه وعلى عمد من الناس اعتزل[6]".

فالقرطبي بين معنى القنوت الذي هو الصلاة.واستشهد على هذا المعنى بما ورد من الشعر والملاحظ أنه لم يذكر اسم الشاعر الذي استشهد بشعره ولعل السبب في ذلك يعود لعدم وقوفه على اسمه.

2 . أنه يستشهد بالشعر لبيان مسألة نحوية وأمثلة على ذلك ما يلي:

المثال الأول: عند تفسير قوله تعالى: (الحمد لله) من سورة الفاتحة يقول في المسألة السابعة: " ... وقيل: إن مدحه عز وجل لنفسه وثناءه عليها ليعلم ذلك عباده، فالمعنى على هذا: قولوا الحمد لله. قال الطبري: "الحمد لله" ثناء أثنى به على نفسه، وفي ضمنه أمر عباده أن يثنوا عليه، فكأنه قال: قولوا الحمد لله، وعلى هذا يجيء قولوا إياك. وهذا من حذف العرب ما يدل ظاهر الكلام عليه، كما قال الشاعر:

وأعلم أنني سأكون رمسا إذا سار النواعج[7] لا يسير

فقال السائلون لمن حفرتم فقال القائلون لهم وزير

المعنى المحفور له وزير، فحذف لدلالة ظاهر الكلام عليه، وهذا كثير[8]

فالقرطبي في هذا المثال استشهد بالشعر للدلالة على مسألة لغوية مفادها: وقوع الحذف في قوله تعالى: ﴿ اِلْحَمْدُ لِلَّهِ﴾ لأن معناه قولوا الحمد لله، فحذف لفظ قولوا لأن ظاهر الكلام يدل عليه.

---

[1]. اللأي: المشقة والجهد. أنظر: ابن منظور لسان العرب 15/ 237.

[2]. النؤي: الحاجز حول الخيمة أو الحفر حول الخباء. ابن منظور: **لسان العرب** 301/15.

[3]. الجذم بالكسر أصل الشيء ويراد به في هذا البيت: بقية الحوض أو قطعة منه . أنظر ابن منظور: لسان العرب 88/12

[4]. القرطبي: **الجامع** 1/ 352. المسألة الثامنة من تفسير الآية 45. من سورة البقرة.

[5]. سورة البقرة، الآية 116.

[6]. القرطبي: **الجامع** 2/ 82. المسألة الخامسة من تفسير الآية 116 من سورة البقرة.

[7]. النواعج: من الإبل السراع. ابن منظور: **لسان العرب**، 2/ 381.

[8]. القرطبي: **الجامع**، 1/ 133 المسألة السابعة من تفسير الآية الأولى من سورة الفاتحة: الباب الرابع، فيما تضمنته الفاتحة من المعاني والقراءات والإعراب.

المثال الثاني: عند تفسير قوله تعالى: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾[1] يقول القرطبي في المسألة الرابعة والعشرين: "إن قيل: لم قدم المفعول على الفعل؟. قيل له: قدم اهتماما، وشأن العرب تقديم الأهم. ... وأيضا لئلا يتقدم ذكر العبد والعبادة على المعبود، فلا يجوز نعبدك ونستعينك، ولا نعبد إياك ونستعين إياك فيتقدم الفعل على كناية المفعول، وإنما يتبع لفظ القرآن.

وقال العجاج:

إياك أدعو فتقبّل مَلَقِي واغفر خطاياي وكثر ورقي

ويروى: وثمّر. وأما قول الشاعر [حميد الأرقط]:

إليك حتى بلغت إيّاكا

فشاذ لا يقاس عليه. والورق بكسر الراء من الدراهم، وبفتحها المال. وكرر الاسم لئلا يتوهم: إياك نعبد ونستعين غيرك"[2].

فنلاحظ أن القرطبي استدل بالشعر على مسألة التقديم والتأخير . وهي مسألة نحوية وبلاغية . فأتى بشعر العجاج لتأكيد جواز وقوع التقديم والتأخير في قوله تعالى: (إياك نعبد).

كما أتى بعجز لبيت من الشعر، ولم يقع فيه تقديم (إياك) على الفعل، ولكن القرطبي وصف هذه الحالة بالشذوذ، وأنه لا يقاس عليها.وفي هذا دليل على إطلاعه على لغة القرآن.

3 . استدلاله بالشعر على القراءات الواردة في الألفاظ القرآنية، ومثال ذلك ما يلي:

يقول القرطبي في المسألة الخامسة في التأمين: "وفي آمين لغتان: المدّ على وزن فاعيل كياسين، والقصر على وزن يمين.

قال الشاعر في المدّ:

يارب لا تسلبني حبها أبــدا ويرحم الله عبدا قال آمينـا

وقال آخر:

آمين، آمين لا أرضى بواحدة حتى أبلغها ألفين آمينـــا

وقال آخر في القصر:

تباعد منّي فُطْحُلٌ إذ سألتُــه أمينَ فزاد الله ما بيننا بعدا."[3]

فالقرطبي ذكر أن (آمين) قرئ بالمد والقصر، واستدل على كل قراءة بالشعر وهذا لتأكيد صحة ما ذهب إليه.

4 . استدلاله بالشعر لبيان مسألة إعرابية:

---

[1] . سورة الفاتحة، الآية: 5.

[2] . القرطبي، **الجامع** 1/ 142 المسألة الرابعة والعشرون من تفسير وسورة الفاتحة. الباب الرابع.

[3] . القرطبي، الجامع 1/ 126. المسألة الخامسة من التأمين.

ومثال ذلك ما جاء في المسألة العاشرة من مسائل البسملة حيث يقول:

"ذهب أبو عبيدة معمر بن المثنّى إلى أن (اسم) صلة زائدة، واستشهد بقول لبيد:

إلى الحَوْل ثم اسم السلام عليكما　　　وَمن يبْك حوْلاً كاملاً فقد اعتذر

فذكْرُ(اسم) زيادة، وإنما أراد: ثم السلام عليكما.

وقد استدل علماؤنا بقول لبيد هذا على أن الاسم هو المسمى"[1].

فالقرطبي بين موقع (اسم) من الإعراب على لسان أبي عبيدة، وهي كونها صلة زائدة، واستشهد على ذلك بقول لبيد لتأكيد ما ذهب إليه.

سادسا: استخدام اللغة في توجيه القراءات:

اهتم القرطبي اهتماما بالغا بالقراءات القرآنية، وتجلى هذا بوضوح في تفسيره الجامع حيث نجده يورد القراءات المختلفة في الكلمة الواحدة من الآية القرآنية، مع نسبة كل قراءة إلى صاحبها على الأغلب، كما يبين ما صح منها وما شذ، وقد عقد في مقدمة تفسيره بابا تحدث فيه عن معنى الأحرف السبعة التي وردت في حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن هذا القرآن أنزل على سبعة أحرف، فاقرؤوا ما تيسر منه"[2].

وتطرّق إلى اختلاف العلماء في المراد بالأحرف السبعة على خمسة وثلاثين قولا، اختار القرطبي منها خمسة أقوال، وفصل القول فيها، معتمدا في ذلك على آراء العديد من العلماء كابن عطية، وابن عبد البر، والقاضي ابن الطيب، وغيرهم[*] كما ضمن هذا الباب فصلا تكلم فيه عن القراءات ونسبتها، وأن هذه القراءات السبعة ليست هي الأحرف السبعة، وإنما هي راجعة إلى حرف واحد من تلك السبعة، وهو الذي جمع عليه عثمان المصحف، كما تكلم عن القراءات المشهورة وأنها هي اختيارات أولئك الأئمة القراء، وهي الثابتة بالإجماع، وبها يصلي كما لم يفته أن يشير إلى ما شذ من القراءات، وأنها ليست من القرآن، ولا يصلي بها.[**]

وبهذا يكون القرطبي قد أعطى صورة واضحة ومكتملة الجوانب لمفهوم القراءات، فقد بدأ بإعطاء المفاهيم المتعلقة بهذا الموضوع في مقدمة تفسيره، ثم عمل على تجسيدها أثناء تفسيره للألفاظ القرآنية الكريمة، وذلك بإبراز ما ورد في هذه الألفاظ من قراءات مختلفة ولغات متباينة .

وأثناء دراستي وجدت أن جهود القرطبي في القراءات يمكن تلخيصها في النقاط الآتية :

1 . استعراض القراءات الواردة في اللفظ القرآني من دون ترجيح أو تعقيب. ومثال ذلك عند تفسير قوله تعالى: ﴿يَآ أَيُّهَا الذِينَ ءَامَنُوا لاَ تَقْرَبُوا الصَّلاَةَ وَأَنتُمْ سُكَارَى﴾[3] يقول في المسألة الخامسة :"وأنتم سكارى "

---

[1]. القرطبي، الجامع 1/ 95 المسألة العاشرة من البسملة.

[2]. مسلم: **الصحيح** 1/ 560. كتاب صلاة المسافرين وقصرها. باب: بيان أن القرآن على سبعة أحرف. وبيان معناه.

[*] لمزيد من الإيضاح أنظر: القرطبي، **الجامع** 1/ 46 إلى51. المقدمة باب قول النبي (صلى الله عليه وسلم): "إنا هذا القرآن أنزل على سبعة أحرف فاقرؤوا ما تيسر منه".

[**] لمزيد من الإيضاح أنظر: القرطبي: **الجامع** 1/51،46 باب:قول النبي(صلى الله عليه مسلم):" إن هذا القرآن أنزل على سبعة أحرف فأقرؤوا ما تيسر منه"

[3] . سورة النساء ، الآية 43 .

ابتداء وخبر، جملة في موضع الحال من " تقربوا" ، و "سكارى" جمع سكران مثل كسلان وكسالى، وقرأ النخعي " سكرى " بفتح السين على مثال فعلى، وهو تكسير سكران، وإنما كسر على سكرى لأن السكر آفة تلحق العقل فجرى مجرى صرعى وبابه. وقرأ الأعمش "سكرى" كحبلى فهو صفة مفردة؛ وجاز الإخبار بالصفة المفردة عن الجماعة على ما يستعملونه من الإخبار عن الجماعة بالواحد" [1] .

فالقرطبي يستعرض القراءات الواردة في لفظ "سكارى" دون أن يعقب عليها بترجيح أو رد .

2 . استعراض القراءات مع التعقيب عليها، ومثال ذلك عند تفسير قوله تعالى: ﴿صِرَاطَ الذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ﴾[2] وذلك في المسألة التاسعة والعشرين من سورة الفاتحة حيث يقول: " وفي "عليهم" عشر لغات؛ قرئ بعامتها: "عليُهمْ" بضم الياء وإسكان الميم . و"عليهم" بكسر الهاء واسكان الميم . و"علهِيمِي" بكسر الهاء والميم والحاق ياء بعد الكسرة. و"عليهِمُو" بكسر الهاء وضم الميم وزيادة واو بعد الضمة . و " عليْهمو" بضم الهاء والميم كلتيهما وإدخال واو بعد الميم . و"عليهُمُ" بضم الهاء والميم من غير زيادة واو. وهذه الأوجه الستة مأثورة عن الأئمة من القراء. وأوجه أربعة منقولة عن العرب غير محكية عن القراء : "عليهُمِي" بضم الهاء وكسر الميم وإدخال ياء بعد الميم؛ حكاه الحسن البصري عن العرب. و"عليهم" بضم الهاء وكسر الميم من غير زيادة ياء. و "عليهِمُ" بكسر الهاء وضم الميم من غير إلحاق واو. و"عليهِمِ" بكسر الهاء والميم، ولا ياء بعد الميم. وكلها صواب؛ قاله ابن الانباري"[3].

فالقرطبي أورد عشر لغات وردت في قراءة لفظ "عليهم"، منها ستة مأثورة عن الأئمة القراء، والأربعة الأخيرة غير مأثورة عنهم، ولكن وردت في لغات العرب. وقد عقب القرطبي بعد سرده لهذه القراءات بتصحيحها جميعا، وذلك وفقا لما جاء على لسان ابن الأنباري.

3 . استعراض القراءات الواردة في اللفظ القرآني، وبيان أثرها في اختلاف الأحكام الشرعية.

ومثال هذا ،آية الوضوء من سورة المائدة، أين عرض القرطبي لاختلاف العلماء في غسل الرجلين بناء على القراءات الثلاث التي وردت في قوله تعالى: (وأرجلكم) يقول في المسألة الثالثة عشرة من تفسير قوله تعالى:

﴿يـآ أَيـُّهَا الـذِينَ ءَامَنُـوا إِذَا قُمْـتُمُ إِلَى الصَّـلاَةِ فَاغْسِـلُوا وُجُـوهَكُمْ وَأَيْـدِيَكُمُ إِلَى الْمَرَافِـقِ وَامْسَـحُوا بِرُءُوسِـكُمْ وَأَرْجُلَكُمُ﴾[4] ، وقوله تعالى: "وأرجلكم" قرأ نافع وابن عامر والكسائي: "وأرجلكم" بالنصب، وروى الوليد بن مسلم عن نافع أنه قرأ "وأرجلكم" بالرفع، وهي قراءة الحسن والأعمش سليمان، وقرأ ابن كثير وأبو عمر وحمزة

---

[1] القرطبي : **الجامع** 5 / 177 . المسألة الخامسة من الآية 43 من سورة النساء .

وأنظر أيضا كمثال لهذا الوجه :

القرطبي : **الجامع** 5 / 193 ـ 194 المسألة السادسة والعشرون من تفسير الآية 43 من سورة النساء .

[2] . سورة الفاتحة، الآية 7

[3] ـ القرطبي : **الجامع** 1 / 145 المسألة التاسعة والعشرين من الباب الرابع من سورة الفاتحة.

[4] . سورة المائدة، الآية 6.

"وأرجلكم" بالخفض وبحسب هذه القراءات اختلف الصحابة والتابعون"[1] وبعد هذا العرض للقراءات التي وردت في لفظ (وأرجلكم) ينتقل القرطبي إلى الكلام عن أقوال الفقهاء في هذه المسألة وأدلتهم التي اعتمدوها لذلك الغرض، مع تعقيبه على تلك الأقوال بمناقشتها وترجيح ما يراه صوابا، وقد رأيت أن أوجز ما ورد من تفسير القرطبي لهذه المسألة نظرا لطول النص، وتشعب قضاياه، وأن أقتصر فقط على إبراز الشواهد التي لها علاقة بالموضوع المراد بحثه وهو أثر اختلاف القراءات في تعدد الأحكام الشرعية في المسألة الواحدة.

يقول القرطبي في هذا السياق:

"فمن قرأ بالنصب جعل العامل: "أغسلوا" وبنى على أن الفرض في الرجلين الغسل دون المسح، وهذا مذهب الجمهور والكافة من العلماء، وهو الثابت من فعل النبي صلى الله عليه وسلم.

ومن قرأ بالخفض جعل العامل الباء، قال ابن العربي: اتفق العلماء على وجوب غسلها، وما علمت من رد ذلك سوى الطبري من فقهاء المسلمين، والرافضة من غيرهم. وتعلق الطبري بقراءة الخفض... وذهب ابن جرير الطبري إلى أن فرضهما التخيير بين الغسل والمسح، وجعل القراءتين كالروايتين.قال النحاس: ومن أحسن ما قيل فيه؛ أن المسح والغسل واجبان جميعا، فالمسح واجب على قراءة من قرأ بالخفض، والغسل واجب على قراءة من قرأ بالنصب، والقراءتان بمنزلة آيتين، قال ابن عطية: وذهب قوم ممن يقرأ بالكسر إلى أن المسح في الرجلين هو الغسل"[2].

فالقرطبي ناقش قراءة النصب والجر، إلا أنه أغفل مناقشة قراءة الرفع، وبين ما ترتب على هاتين القراءتين من أحكام شرعية، مع ترجيحه في الأخير لقراءة النصب، وبالتالي دعمه لرأي الجمهور القائل بوجوب الغسل.حيث يقول: "قلت: والقاطع في الباب من أن فرض الرّجلين الغسل ما قدمناه، وما ثبت من قوله عليه الصلاة والسلام: "ويل للأعقاب وبطون الأقدام من النار"[3]...، فتبين بهذا الحديث بطلان قول من قال بالمسح"[4].

وعليه نستنتج أن القراءات التي ترد على الألفاظ القرآنية الكريمة لها دورا كبيرا في توجيه الأحكام الشرعية فكثيرا ما يختلف الحكم الشرعي باختلاف القراءة الواردة على اللفظ الواحد.

4 . استعراضه للقراءات مع بيان المردود منها، وذكر ما ترجع إليه هذه القراءات من اللغات:

ومثال ذلك عند تفسير قوله تعالى: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ﴾[5]، يقول في المسألة الخامسة والعشرين: "الجمهور من القراء والعلماء على شدّ الياء من (إياك) في الموضعين. وقرأ عمرو بن فائد: (إياك) بكسر الهمزة وتخفيف

---

[1] . القرطبي، **الجامع**، 5/ 55. المسألة الثالثة عشرة من تفسير الآية 06 من سورة المائدة.

[2] . القرطبي: **الجامع** 6/ 55 . 56 المسألة الثالثة عشرة من تفسير الآية 6 من سورة المائدة

[3] . مسلم: **الصحيح**. 1/ 213 . 214 . 215. كتاب الطهارة باب: وجوب غسل الرجلين بكمالهما.

[4] . القرطبي: **الجامع**، 6/ 58.

[5] . سورة الفاتحة: الآية 5.

الياء، وذلك أنه كره تضعيف الياء لثقلها وكون الكسرة قبلها، وهذه القراءة مرغوب عنها، فإن المعنى يصير: شمسك نعبد أو ضوءك، وإياة الشمس (بكسر الهمزة) ضوءها. وقال طرفة بن العبد:

سَقَتْهُ إِيَاةُ الشَّمس إلا لِثاتِـه أُسِفَّ فلم تَكْدِمِ عليه بإثمد

وقرأ الفضل الرقاشي: (أياك) (بفتح الهمزة) وهي لغة مشهورة. وقرأ أبو السوار الغنوي: (هياك) في الموضعين، وهي لغة، قال:

فهياك والأمر الذي إن توسعت موارده ضاقت عليك مصادره[1]"

نلاحظ في هذا المثال أن القرطبي استعرض قراءة الجمهور والقراء للفظ (إياك)، حيث كانوا يقرؤونها بتشديد الياء، ورد ما ورد في قراءتها بكسر الهمزة وتخفيف الياء وهي قراءة عمرو بن فائد، لكون هذه القراءة تؤدي إلى تغيير معنى الآية الكريمة، وعبرعن ذلك بقوله: "وهذه القراءة مرغوب عنها".ثم ساق بعد ذلك ما جاء من قراءات أخرى لهذا اللفظ، وعقب عن كل واحدة منها بقوله: "وهي لغة مشهورة، وقوله في الثانية: "وهي لغة"، وهذا دليل على قبوله لهاتين القراءتين لكونهما واقعتان في لغة العرب.

خاتمة:

في الختام يمكن أن نخلص إلى أن البعد اللغوي في تفسير القرطبي ينحصر في النقاط التالية:

1 . فقد رأيناه يهتم ببيان ظاهرتي النحت والاشتقاق، ويبرز مدى ورودهما على ألفاظ الآيات القرآنية.

2 . ورأيناه يهتم ببيان دلالات الألفاظ، من إظهار معانيها اللغوية، وبيان المشترك اللفظي، والأضداد.

3 . كما اعتنى ببيان الصور البلاغية، من تشبيه، واستعارة، وكناية، وحقيقة، ومجاز.

4 . وتمثلت عنايته باللغة أيضا، في اهتمامه بالجوانب الإعرابية والنحوية لألفاظ هذه الآيات.

5 . هذا، وكان للشعر نصيبا، وحظا وافرا من عنايته واهتمامه باللغة، حيث كان يسوق الشواهد الشعرية للزيادة في بيان الألفاظ وتأكيد ما ورد فيها من مسائل نحوية، وإعرابية، كما يستدل بها أيضا على القراءات الواردة على ألفاظ هذه الآيات، وهو في كل هذا يذكر اسم الشاعر . صاحب البيت . وأحيانا لا يذكره.

6 . واهتم أيضا ببيان القراءات التي ترد على الألفاظ القرآنية، وبين أثرها في اختلاف الأحكام الشرعية، وفصل القول فيما ترجع إليه تلك القراءات من لغات، مع بيان ما هو مقبول منها، وما هو مرغوب عنها.

7.كما لا يفوتني أن أنبه القارئ بأن إثارة القرطبي لكل هذه الجوانب المختلفة من الدراسات اللغوية، التي تنصب على النصوص القرآنية، يهدف أولا وأخيرا إلى بيان معاني هذه النصوص وتجليتها، وبالتالي تسهيل عملية استنباط الأحكام الشرعية منها.

قائمة المصادر والمراجع:

[1] . القرطبي: **الجامع**، 1/ 143 المسألة الخامسة والعشرون من الباب الرابع من تفسير سورة الفاتحة.

1- ابن جني:

. الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار. بيروت. لبنان. دار الكتاب العربي.

مؤسسة الرسالة.

2- ابن خلكان:

. وفيات الأعيان. تحقيق: إحسان عباس بيروت. لبنان. دار صادر.

3- ابن منظور:

. لسان العرب المحيط. ط 1408 ـ 1985 م. بيروت . لبنان. دار الكتب العلمية.

. لسان العرب . بيروت . لبنان . دار إحياء التراث العربي.

4- ابن النديم:

. الفهرست. تحقيق : يوسف علي طويل. ط 1 1416 هـ ـ 1996 م بيروت لبنان دار الكتب العلمية.

5- ابن الأنباري :

– كتاب الأضداد . تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم. ط 1411 هـ 1991 م. بيروت. صيدا. المكتبة العصرية.

6- البخاري:

. صحيح البخاري . بيروت. لبنان . دار الكتب العلمية

7- الحاكم النيسابوري:

– المستدرك. بيروت. لبنان. دار الكتاب العربي

– معرفة علوم الحديث. ط 2 . 1397 هـ ـ 1977م . بيروت. لبنان. دار الكتب العلمية.

8- الخطيب البغدادي:

. تاريخ بغداد. مكتبة الخانجي. القاهرة. دار الفكر.

9– الخطيب القزويني:

– الإيضاح في علوم البلاغة، المعاني والبيان والبديع، ص: 217. لبنان. بيروت. دار اكتب العلمية

10– القرطبي (محمد بن أحمد):

. الجامع لأحكام القرآن. تحقيق: عرفان العشا. ط: 1415 هـ 1995 م بيروت. لبنان. دار الفكر

. التذكار في أفضل الأذكار. تحقيق: بشير محمد عيون. دمشق. سوريا. مكتبة دار البيان .

11– السيوطي (جلال الدين):

. الإتقان في علوم القرآن. بيروت. لبنان. دار المعرفة .

. المزهر في علوم اللغة. بيروت. لبنان. دار الفكر .

12– الشاطبي :

. الموافقات في أصول الأحكام دار الفكر

. الموافقات في أصول الشريعة. بيروت. لبنان. دار الكتب العلمية

. الزاهر في معاني كلمات الناس. تحقيق: حاتم صالح ضامن ط 1 1412 هـ 1992 م. بيروت. مؤسسة الرسالة.

13– الشيرازي (أبو إسحاق):

. طبقات الفقهاء . تحقيق: إحسان عباس. ط 2 . 1401 هـ ـ 1981 م

14- عبد الله العلايلي:

. الصحاح في اللغة والعلوم. ط 1 . بيروت. دار الحضارة العربية.

15- محمود حسني مغاسلة:

. النحو الشافي. ط 3 . 1418 هـ. 1997 م. بيروت. لبنان. مؤسسة الرسالة.

16- عبد الله العلايلي:

. الصحاح في اللغة والعلوم. ط 1 . بيروت. دار الحضارة العربية.

17- مسلم:

. صحيح مسلم. تحقيق: فؤاد عبد الباقي. بيروت. لبنان. دار إحياء الكتب.

18- مصطفى إبراهيم المشني:

. مدرسة التفسير في الأندلس ط 1 . 1406 هـ. 1986 م. بيروت. لبنان. مؤسسة الرسالة.

19- عبد القادر رجيم جدي الهيثي:

. أبو عبد الله القرطبي وجهوده في النحو واللغة في كتابه. ط 1 . 1417 هـ. 1996 م. بيروت. لبنان. مؤسسة الرسالة .

20- علي عبد الواحد وافي:

. فقه اللغة. ط 6 . 1388 هـ. 1968 م. الفجالة. القاهرة. دار نهضة مصر للطبع والنشر.

التراكيب التحويلية في جملة الاستفهام

عند محمود سامي البارودي

د. فريد محمود العمري
قسم اللغة العربية
جامعة طيبة
المملكة العربية السعودية

الملخص

يتحدث البحث عن أحد الأساليب الإنشائية الأكثر دورانا على ألسنة الناس، إذ كان للمبدعين منهم طرائق معينة في استعمال هذا الأسلوب. وقد رصد البحث هذه الطرائق بالوصف، والعدّ، والتحليل اللغوي، فوجد أن الشاعر محمود سامي البارودي استعمل هذا الأسلوب متفقا في أغلبها مع ما ورد عن النحاة في كتبهم، مخالفا في القليل منها ما ندر عندهم.

وقد خلص البحث إلى أن الاستعمال هو خير حكم يمكن أن نعتمده في تقعيد القواعد العربية، خاصة إذا أردنا للغتنا أن تكون ميسورة شائعة الاستعمال والإقبال، خالية من التعقيد والتصعيب.

واقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى قسمين:

الأول: الاستفهام مذكور الأداة: حروفا، وأسماء.

الثاني: الاستفهام محذوف الأداة.

ومناقشة القسمين بالوصف، والإحصاء، والتحليل، على وفق منهج تكاملي يربط ما بين المنهج المعياري، والمناهج الحديثة في الدراسات اللغوية؛ للوصول إلى النتائج الحقيقية وراء هذا الاستعمال.

تقديم

هذه دراسة لأحد الأساليب اللغوية تهدف إلى معرفة الطرق التي يستعملها الأديب كشاعر مثلا في التعبير عن نفسه اتجاه القضايا التي يواجهها: فكرية كانت أو شعورية، وبما أن الاستفهام واحد من أهم الأساليب القادرة على حمل شحنة كبيرة من الهم الداخلي والفكر الإنساني والإفصاح عنهما؛ فقد تناولته الدراسة بالبحث، والوصف والتحليل الذي يراد منه الوصول إلى نتائج تسعف المتكلم، والباحث في التعرف إلى أكثر الطرق استعمالا، ومعرفة ما أهمل منها، أو ما استجد في مجال التعبير اللغوي.

مجال تطبيق الدراسة: **رأى الدارس أن من المهم جدا أن يكون مجال الدراسة نصا واقعيا أخذ حيزا من الشهرة، والبارودي اشتهر بأنه رائد الشعر العربي، به بدأت حركة انبعاث الشعر العربي، وانتهى كذلك، بحيث**

يستطيع الدارس أن يطمئن إلى أن الدراسة تأخذ منحاها الطبيعي، من دون ظهور ما يمكن قلب المادة (النص) المدروس، وتغيير مساره، أما أن تظهر دراسات أخرى مغايرة فلا شأن لنا بها، بل ونشجع على ظهورها، بمعنى أن المادة المدروسة لها حيز زماني: بداية، ونهاية، ولها مستوى تعبيري ثبتت عنده؛ فلا يمكن أن يطرأ عليها تغييرات، وعليه يمكن التعرف إلى التطور الذي يواكب اللغة المستعملة في مراحلها العمرية المتتابعة.

منهج الدراسة: **صارت الحاجة إلى دراسة اللغة العربية على وفق منهج لغوي حديث تعد إسهامة جليلة في تثبيت، وتجديد الدرس النحوي العربي؛ نظرا إلى أن الممارسة اللغوية ربما تضيف إلى القاعدة الثابتة بعدا آخر، وخير ما يمكن تمثله في الاستعمال اللغوي القارّ نص أدبي له حدّان بداية ونهاية؛ ولأن أي نص له مستويات تعبيرية متعددة؛ فقد اخترت المستوى الاستفهامي، معتمدا على معيار –ولا أقول منهجا؛ لأن من أبرز سمات المنهج أن يكون واضحا ومتبعا ومتوافقا عليه في منحى دراسي شائع– هذا المعيار إحصائي وصفي تحليلي (تكاملي) يجمع بين بعض عناصر أكثر من منهج، بعضها عربي قديم، وبعضها مستمد مما ذكره علم اللغة الحديث، يمكن كما يظن الدارس أن يكون هذا المعيار (المنهج) قادرا على التعرُّف إلى ما يطلقه المتكلم في زمن محدد من جمل، ومدى مطابقتها لقواعد النحو، وانسجامها مع الدلالة التي يتوخاها، ومن ثم معرفة الأنواع، أو الأنماط اللغوية الأكثر دورانا على السنة المتكلمين، والأنماط الأقل استعمالا، أو التي هجرت، أو تلك التي استعملها الشاعر من دون أن يسبقه إليها سابق. ذلك أن منهجا واحدا قد لا يكون قادرا على الكشف عن مجمل الظواهر اللغوية التي قد يصادفها الدارس في النص المختار للدراسة. وطبيعة الموضوع اقتضت تقسيمه إلى أربعة أقسام –عدا المقدمة هذه، والنتائج من بعد، هي:**

القسم الأول: وفيه تعريف الاستفهام، ودراسة لأدواته: حروفا وأسماء.

القسم الثاني: وفيه دراسة للاستفهام محذوف الأداة.

القسم الثالث: وفيه دراسة للاستفهام المباشر، بلفظ السؤال، واشقاقاته.

القسم الرابع: وفيه دراسة للاستفهام المنفي.

فإلى هناك والله من وراء القصد.

القسم الأول:

أولا: معنى الاستفهام

الفهم معرفتك الشيء بالقلب، وفهمه فهماً، وفهامةً: علّمه، وفهمت الشيء: عقلته، وعرفته، وأفهمته الأمر، وفهمتُّه إيَّاه: جعلته يفهمه.

واستفهمه: سأله أن يفهمه، وقد استفهمني الشيء فأفهمته، وفهَّمته تفهيماً[1].

---

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، دار إحياء التراث ومؤسسة التاريخ الإسلامي، بيروت، ط2، 1418هـ-1997م، مادة (فهم)، وانظر الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق عبد الرحيم محمود، بيروت، 1997م، مادة (فهم).

ذكر ابن يعيش أن: "الاستفهام والاستخبار والاستعلام بمعنى واحد، وهذه السين تفيد الطلب"[1]. غير أن ابن فارس فرَّق بين هذه المصطلحات، ووضع لها معانيَ مختلفةً، فقال: "إن الاستخبار يسبق الاستفهام، وذلك لأنك تستخبر فتجاب بشيء فربما فهمته، وربما لم تفهمه. فإذا سألت ثانيةً فأنت مُسْتَفْهِمٌ، تقول: أفْهِمْنِي ما قلته[2].

ومتفحص هذه المصطلحات بإمكانه أن يضع لها إطاراً دلالياً إذا أراد أن يستنبط علاقة تربطها بعضها ببعض، فحروف الزيادة فيها لها معنىً واحدٌ، وهو إفادة الطلب، فالفهم، والإخبار، والعلم، إذا طلبت بوساطة، فهذا يعني أن السائل جاهل —حتى ساعته— بما يطلبه، وأنه يريد من محدثه أن يفهمه، أو يخبره، أو يعلمه بما يجهل. وهذا هو المراد بالاستفهام، إذ الأصل فيه طلب الفهم لشيء لم يتقدم لك علم به بأداة من أدواته[3]. أو هو طلب المتكلم من مخاطبه أن يحصل في ذهنه ما لم يكن حاصلاً مما سأله عنه[4].

بهذا يختلف طلب الاستفهام عن غيره من أنواع الطلب الأخرى: كالأمر، والنهي، والعرض، والتحضيض ... وذلك: "أنك في الاستفهام تطلب ما هو في الخارج، ليحصل في ذهنك نقشٌ له مطابقٌ، وفيما سواه تنقش في ذهنك ثم تطلب أن يحصل له في الخارج مطابقٌ، فنقش الذهن في الأول تابع، وفي الثاني متبوع"[5].

لم يفرد النحاة عند دراسة الاستفهام باباً خصُّوه به؛ لدراسة مسائله المتعلقة به، وأدواته، ومكوناته، كما فعلوا في موضوعات النحو الأخرى، كالفعل والفاعل، والمبتدأ، والخبر ... وإنما أشاروا إليه عند دراسة حروفه، وأدواته، ضمن بقية الأدوات المستعملة في اللغة.

وقد خلص النحاة إلى أن الأدوات المستعملة في الاستفهام اللغوي عند العرب مختلفة الأغراض، والوظائف اللغوية التي تحددها طبيعة الاستعمال، والسياقات المستعملة فيها تلك الأدوات التي حصرها النحاة بالآتي: الهمزة، و(هل)، و(ما)، و(مَن)، و0(أي)، و(كم)، و(أين)، و(متى)، و(أيَّان)، و(أنَّى).

والاستفهام كما هو معروف واحد من الأساليب الكلامية الإنشائية التي تفيد الطلب على الغالب، ولكن في كثير من الأحيان له وظيفة تنبيهية، إفهامية، انفعالية، ويتحقق بأدوات نحوية تفيد معانيَ أخرى، كالنفي، والإثبات، والتقرير، والإنكار، والسبب، والحال، والظرف، ...، وهي—أعني أدوات الاستفهام— في استعمالاتها كثرة، وقِلَّة تفيد في الدلالة على وجهة السائل، وبيان مدى اهتمامه في المستويات اللغوية المتعددة. كما أن لأُسلوب الاستفهام أكثر من طريق يمكن الاستفهام بها: منها ما يكون بذكر واحدة من أدوات الاستفهام المذكورة آنفا،

---

[1] ابن يعيش، **شرح المفصل**، عالم الكتب، بيروت ومكتبة المتنبي– القاهرة، لا.ط، لا.ت، 15/8.

[2] ابن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها**، تحقيق مصطفى الشويمي، طبع بيروت، لا.ط، 1964م، 292.

[3] تمام حسان، **الأصول —دراسة أبيستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ودار الشؤون الثقافية العامة —العراق، لا.ط، 1988م، 351.

[4] السيوطي، **الأشباه والنظائر**، تحقيق عبد الرؤوف سعد، القاهرة، 1975م، 4/ 56، وعلي الجرجاني، التعريفات، بيروت، 1969م، 17.

[5] السكاكي، **مفتاح العلوم**، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، 1937م، 132. وانظر: العلوي، الطراز، المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، مصر، لا.ن، لا.ط، 1914م، 3/ 287.

ومنها ما يكون بغير أداة، حيث تحذف الأداة، ويلمح السؤال من نغمة الصوت، ونَبْرِه، إذا كان منطوقا، وعلامة الاستفهام إن كان مكتوبا، ومنها ما يكون بذكر لفظ السؤال (سأل)، أو أحد مشتقاته.

وقد يحصل أن يكثر المتكلم من استعمال أداة بعينها، ويقل في أخرى، مكثرا من واحد من معاني هذه الأداة بعينها، مقلاً في معنى غيره، وهو بطبيعة الحال ما يحدده السياق، والموقع الذي تكون فيه الأداة.

هذا وغيره إن شاء الله ستبينه هذه الدراسة، إذ تّتَبَّعَت ذلك بشكل دقيق، ولم يَفُتْها إلا ما كان مقدرا أن يفوت، مع شدة الحرص، والاحتراس، والتدقيق، والمراجعة، والتمحيص.

ثانيا: الاستفهام عند الشاعر

توصل الشاعر إلى أسلوب الاستفهام بطرق مختلفة، فمرة باستعمال أدواته، ومرة بحذفها، وثالثة بلفظ السؤال، أو إحدى صيغه، وفيما يأتي جدول يبين الطرق التي اتبعها الشاعر في التوصل إلى أسلوب الاستفهام، وعدد مرات استعمال كل طريقة:

ت	الطريقة	التكرار
1-	ذكر الأداة	541
2-	حذف الأداة	009
3-	لفظ السؤال	019
المجموع		569

وسنتتبع فيما يأتي هذه الطرق، حيث نبدأ أولا بأسلوب الاستفهام مذكور الأداة.

ثالثا: الاستفهام مذكور الأداة

استعمل الشاعر هذا الأسلوب في خمسمائة وأربعة وستين، (541)، موضعاً، مستعملاً فيها عشر أدوات استفهامية، وبنسب متفاوتة؛ لتعطي كلٌّ منها معنى الاستفهام المخصص لها أولاّ، ثم تكون موظفة لدلالات، ومعانٍ أخرى، تندرج تحتها هذه الأداة، أو تلك بما يتناسب مع قدرتها الدلالية، والأدوات التي استعملها الشاعر هي: الهمزة، و(هل)، و(ما)، و(مَن)، و0(أي)، و(أين)، و(متى)، و(أيَّان)، و(أنَّى).

وسنفصل في ذكر هذه الأدوات، مبتدئين أولا بجدول يبين عدد تكرار كل أداة:

أدوات الاستفهام	الهمزة	هل	ما	من	أي	كيف	أين	متى	أنّى	مجموع التكرار
التكرار	82	94	85	34	53	116	41	26	10	541

فيما يأتي عرض لهذه الأدوات كما وردت في الديوان، حيث سيقوم البحث في هذه المرحلة ببيان معانيها، ووصف أنماطها، ثم تحليل هذه الأنماط، بما يفي بالغرض المقصود.

أولا: حروف الاستفهام، وهي: الهمزة، و(هل).

1: الهمزة

هي "أُمُّ باب الاستفهام، وأصلُ أدواته"[1]، ولها صدر الكلام، وقد أعطت هذه الخاصية لغيرها فلا يمكن تأخيرها، وللهمزة خصائص تجعلها متفردة بين بقية أدوات الاستفهام، ويجوز حذفها سواء تقدمت على (أمْ) كقول عمر بن أبي ربيعة:

بدا لي منها مِعْصَمٌ حين جمَّرَت — وكَفٌّ خَضِيبٌ زُيِّنَتْ بِبَنان

فَوَاللهِ ما أدْري وإن كُنْتُ داريا — بِسَبْعٍ رَّمَيْتُ الجَمْرَ أمْ بِثَمان[2]

أراد: أبِسَبْعٍ؟ أم لم يتقدمها، كقول الكميت:

طَرِبْتُ وما شَوْقاً إلى البِيض أطْرَبُ — ولا لَعِباً مِنِّي وذُو الشَّيْبِ يلْعَبُ[3]

أراد: أَوَ ذو الَّشَّيْبِ يلعب؟ وقول عمر بن أبي ربيعة كذلك:

ثُمَّ قالُوا: تُحِبُّها؟ قلت: بَهْراً — عَدَدَ الرَّمْلِ والحَصَى والتُّرابِ[4]

أراد: أتُحِبُّها؟

فحذف الهمزة إذن جائز يدل عليه السياق، وطبيعة الموقف الكلامي، ونغمة الصوت التي يتم نبرها بصيغة السؤال، وهو ما سنناقشه في موضعه.

كذلك فإن (الهمزة) ترد لطلب التصور، نحو: "أزيدٌ قائمٌ أم عمرو؟"، ولطلب التصديق، نحو: "أزيدٌ قائم؟"، في حين تكون بقية الأدوات مخصصة إمَّا لطلب التصور فقط، مثل: مَنْ جاءك؟ وما صَنَعْتَ؟ أو طلب التصديق، مثل: هل قام زيد؟.

ثم إنها تدخل على الإثبات كما تقدم، وعلى النفي[5]، نحو: "أَلَمْ نَشْرَح لَكَ صَدْرَك؟"[6]

وقول الشاعر:

ألا اصْطِبارٌ لِسَلْمَى أمْ لها جَلَدٌ — إذا ألاقي الذي لاقاه أمْثالي[7]

ومن خصائصها أيضاً أنها تامَّة التصدير؛ فلا تتأخر على (أمْ) التي للإضراب كغيرها، ولا على حروف العطف، فلا نقول: أقام زيد أم أقعد؟ كما نقول: أم هل قعد؟ ونقول: "أفلم يسيروا في الأرض"[1]، كما نقول: "وكيف تكفرون بالله"[2]، و"فأين تذهبون"[3]، بتقديم حرف العطف على أداة الاستفهام بخلاف الهمزة[4].

---

[1] سيبويه، **الكتاب**، 2: 128، وابن هشام، مغني اللبيب، 21، والمرادي، **الجنى الداني**، 97، وابن يعيش، **شرح المفصل**، 8/ 151، وابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، تحقيق صاحب أبو جناح، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، العراق، د.ت، 369.

[2] **الديوان**، دار صادر، بيروت، إعادة طبع، 1412هـ- 1992م. وانظر: سيبويه، **الكتاب**، 1/ 485، والمبرد، المقتضب، 3/ 394، وابن جني، **المحتسب**، 50/1، وابن يعيش، **شرح المفصل**، 8/ 154، وابن هشام، **مغني اللبيب**، 14، والسيوطي، همع الهوامع، 2/ 132.

[3] ابن جني، **الخصائص**، 2/ 281، **والمحتسب**، 1/ 50، وابن هشام، **مغني اللبيب**، 21، والسيوطي، **همع الهوامع**، 1/ 195، و2: 69.

[4] الديوان، 60، وانظر: سيبويه، **الكتاب**، 1/ 157، وابن جني، **الخصائص**، 2/ 281، وابن يعيش، **شرح المفصل**، 1/ 121، وابن هشام، **مغني اللبيب**، 21.

[5] ابن هشام، **أوضح المسالك**، 2/ 24، والمرادي، **الجنى الداني**، 384، والبغدادي، **خزانة الأدب**، 4/ 70.

[6] سورة الانشراح، الآية: 1.

[7] ديوان الشاعر قيس بن الملوّح، 175.

وذكر أنها تخرج من باب الاستفهام، "فليس صحيحاً أنها تمتاز عن بقية الأدوات بأنها لا تخرج من باب الاستفهام"[5]. إن خروجها إلى معان أخرى واضح وجليٌّ، ففضلا عن قوتها الإنجازية الحرفية، فإنها تستلزم مع ذلك قوة دلالية تواكب الموقف الحواري، مثل: التسوية، والتوبيخ، والإنكار، والتقرير[6].

أنماط التراكيب بـ(الهمزة)

وقد توزعت الهمزة على (اثنين وثمانين) موضعاً ،كما اتضح في الشكل السابق، متخذة الأنماط الآتية:

← الهمزة+ المستفهم عنه {= (ج.س)}

لَيْت شِعْرِي أَهُمُودٌ ما أَرَاه أَمْ قُنُوت؟[7]

← الهمزة+ المستفهم عنه {= (ج.ف)}

أَتَرْغَبُ في السَّلامَةِ و هِيَ داءٌ وتَجْمَعُ للبَقَاءِ وأَنْتَ فانِي؟[8]

أَظَنَنْتَ لَوْعَتَهُ فُكاهَةَ مازِحٍ فَطَفِقْتَ تَعْذِلُهُ على تَهْيَامِه[9]

← الهمزة+ المستفهم عنه {= (~ف.ن)}

أَلَيْسَ في الحقِّ أنْ يَلْقَى النَّزِيلُ بِكُمْ أَمْناً إذا خافَ أنْ يَنْتابَهُ العَطَبُ؟[10]

← الهمزة + المستفهم عنه {= (تُرى+ ف)}

أَتُرى الحَمامُ يَنُوحُ مِنْ طَرَبٍ مَعِي ونَدى الغَمامَةِ يَسْتَهِلُّ لِمَدْمَعِي؟[11]

ولم تتوقف عند معنى الاستفهام حسب، بل تعدت ذلك إلى معاني الاستفهام الأخرى المعروفة في العربية، ومنها المعاني الآتية:

ت	المعنى	ت	المعنى	ت	المعنى
1-	الإنكار	6-	التهكم والسخرية	11-	النفي
2-	التعجب	7-	التنبيه	12-	اللوم والعتاب
3-	التقرير	8-	الأمر	13-	التزيين والتشويق
4-	التوبيخ	9-	الاستبطاء	14-	التحسر والتأسف
5-	التحقيق	10-	التمني		

---

1 سور: يوسف، الآية، 109، والحج، الآية، 46، الآية، وغافر، الآية، 82، ومحمد، الآية 10.

2 سورة البقرة، الآية، 28.

3 سورة التكوير، الآية، 26.

4 سيبويه، **الكتاب**، 1/ 99، وابن هشام، **مغني اللبيب**، 1/ 14-16، والمرادي، **الجنى الداني**، 30-32.

5 خليل عمايرة، **في التحليل اللغوي –منهج وصفي تحليلي**، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، 1987م، 12.

6 أحمد المتوكل، **الجملة المركبة**، منشورات عكاظ، ط2، 1987م، 124 وما بعدها.

7 ديوان البارودي، 95.

8 ديوان البارودي، 650.

9 ديوان البارودي، 613.

10 ديوان البارودي، 73.

11 ديوان البارودي، 320.

ومما يلحظه الدارس حول هذه المعاني، وعدد تكرار كل منها ، أن الشاعر أكثر في معنى، بينما نجده أقلَّ في معنى آخر، ولعل هذا يدل على نَفَسِ الشاعر في قصائد ديوانه المرتبة حسب الحروف الهجائية، فبعض القصائد مثلا تحتمل نبرة الصوت العالي، فيمكن أن نلاحظ عند ذلك نبرة الاستنكار مثلا فيها، بينما لا نجد ذلك التنغيم الهابط الذي يتحدث عن العاطفة الوجدانية، أو الإنسانية، حيث نلحظها في قصائد أخرى ذوات قافية مغيرة، أو مختلفة، ومن هنا جاء هذا الاختلاف الذي نلحظه في كثرة تكرار هذا المعنى أو ذاك، وعدم تكرار المعنى الآخر، أو قلة تكراره على أقل تقدير، وهذا ما يحدده السياق، ونظرة المحلل.

تحليل التراكيب

اتفق النحاة كما نوهنا من قبل أن للاستفهام صدر الكلام، وأن موضوع السؤال يأتي لاحقا له، وفي كثير من الأحيان لا يكون السؤال محتاجا إلى إجابة، إذ يكون الاستفهام وسيلة لنقل شحنة من عواطف المتكلم إلى سامعه يعبر له فيها عن معنىً، أو جملة من المعاني لا تتحقق عن طريق الإخبار المحض –الجمل الاسمية، والفعلية– فيصبح الاستفهام في هذه الحالة كالمحرك يحول الطاقة الكامنة –القدرة اللغوية– إلى حركة وفعل –معنى– يتجاوب معه المستمع بعد أن يحسه، ويدركه بصورته الجديدة.

فجاءت الجملة الاستفهامية في قوله:

لَيْت شِعْرِي أَهُمُودٌ   ما أَرَاه أَمْ قُنُوت؟

محولة عن الأصل التوليدي الإخباري للجملتين "هو همود" و "هو قنوت" الدالتين عما يراه

⟵ مبتدأ + خبر = (م+ خ)، وهو في هذه الحالة إخبار محايد لا يفي بالغرض الشعري المقصود التعبير عنه، وهو إضفاء معنى الدهشة والاستغراب، وربما يصل الأمر إلى التهكم والسخرية إذا ما نظرنا إلى السياق –الكلام السابق واللاحق–؛ حيث إن الحال ترقى إلى التناقض بل التضاد بين ما هو عليه الآن، وما كان، أو ما كان ينبغي أن يكون عليه، يقول:

كُنْتُ مَطْبُوعاً على النّطْقِ فما هذا السُّكوت؟

أَيْنَ أَمْلاكٌ لَهُم، في   كُلِّ أُفْقٍ مَلَكُوتُ؟[1]

فإذا وضعنا البيت الأول متوسطا هذين البيتين، أدركنا أن الشاعر لجأ إلى استعمال الاستفهام بـ(الهمزة) كعنصر تحويل؛ لإفادة أكثر من معنى مما تستلزمه (الهمزة) منها: التعجب، والاستغراب، والتهكم على ما آل إليه الحال، فصارت الجملة بعد إجراء عدد من التحويلات اللغوية التي تقتضيها طبيعة اللغة في التعبير عن هذه المعاني، مثل التقديم، والتأخير:

⟵ همود هو= (خ+ م)، ثم بزيادة الجملة الفعلية (ج.ف) ⟵ (أراه)

[1] ديوان البارودي، 95.

← ف+ فا(Ø)+ مفع به (الضمير)، اقتضى استبدال (خ) بما يناظره (ما)، فصارت الجملة: ← خ+ م+ ج.ف (موصولية)= همود ما أراه، جملة تحويلية إخبارية تفيد الإخبار المحايد، وبزيادة (الهمزة) عنصر تحويل آخر، صارت الجملة:

← أهمود ما أراه [= عنصر استفهام (س¯)+ خ+ م+ ج.ف (ف+ فا(Ø)+ مفع به)]

جملة تحويلية استفهامية تفيد التعجب والتهكم، وبزيادة المعادل الاستفهامي (أم)، وما يتطلبه هنا جملة اسمية (ج.س) ← (قنوت) (= م (Ø)+ خ) حُذِف فيه (م) المبتدأ –أفاد المقارنة بين حالين بينهما والحال القائمة بعض المقاربة؛ ليضفي على المعنى لونا من التخيير الذي لا ينسجم مع أحدهما أو كليهما معا، فيستغرق السامع في إدراك حقيقة الحال الثالثة غير المقبولة من المتكلم.

فصارت الجملة في شكلها السطحي النهائي:

..← [س¯ +(خ+ م+ ج.ف (= ف+ فا(Ø)+ مفع به+ أَمْ + ج.س (= م(Ø)+ خ)]

جملة استفهامية تحويلية جرى فيها التحويل بالتقديم والتأخير، والحذف، والزيادة، والتعويض؛ لإفادة معنى الاستفهام الإنكاري.

وفي التركيب:

أَظَنَنْتَ لَوْعَتَهُ فُكاهَةَ مازِحٍ فَطَفِقْتَ تَعْذِلُهُ على تَهْيَامِهِ

جملة تحويلية أصلها التوليدي "لوعته فكاهة" ← (م+خ) تفيد الإخبار المحايد، والشاعر لا يقصد هذا المعنى، فلجأ إلى استعمال الفعل (ظن)، وما يتطلبه هذا الفعل من تعديل على بنية الجملة من حيث تركيب عناصرها، وترتيبها، فصارت:

ج ← ظننت لوْعَتَه فكاهةً ← [فع+ فا+ مفع به1 (مضاف+ مضاف إليه)+ مفع به2]

ولأن الشاعر لا يريد إخبار المخاطب بما يقوم هو بفعله من الظن، وإنما أراد أن يعبر عن مشاعر متعلقة به هو حيال هذا الفعل، وهي على كل مشاعر كما يظن الدارس الحالي –اللوم والعتاب، أضاف قيدا آخر وهو تحديد نوع الفكاهة المرادة؛ لتكون موغلة أكثر في التفكه، ثم استخدم أسلوبا آخر متخذا همزة الاستفهام عنصرا من عناصر التحويل؛ لإفادة هذا المعنى الدقيق، فصارت الجملة:

[س¯ (فع+ فا (ضمير)+ مفع به1(مضاف+ مضاف إليه(ضمير))+ مفع به2(مضاف+ مضاف إليه)]

جملة تحويلية جرى التحويل فيها بالزيادة؛ لإفادة معنى الاستفهام بما يصحبه من معنى اللوم والعتاب، ذلك أن السؤال لم يكن يراد به الإجابة عما يجهله القائل، وإنما كان المراد الإفصاح عن مشاعر اللوم والعتاب للفعل الذي تأكد وقوعه، حيث يبين الشطر الثاني من البيت ذلك، فالرابط السببي (الفاء) الذي يربط الجملة اللاحقة بما قبلها، يوضح أن ظن المخاطب انبنى عليه فعل آخر هو العذل (تعذله) مما استلزم الشاعر أن يفصح عن مشاعر اللوم والعتاب، وكأنما هو المقصود بهذا الظن والعذل.

أ ظننت لوعته فكاهة مازح فطفقت تعذل (Ø) ـه على تهيامه

والتركيب

أَتَرْغَبُ في السَّلامَةِ و هِيَ داءٌ وتَجْمَعُ للبَقَاءِ وأَنْتَ فانِي؟[1]

جملة تحويلية أصلها التوليدي "يرغب فلان في السلامة" ⟵ (ف+ فا+ ش.ج) تفيد الإخبار المحايد، والشاعر لا يقصد هذا المعنى، فلجأ إلى خاصية الزيادة للإفصاح عما يريده من معانٍ، فَبَيَّنَ حالَ هذه السلامة بقوله: (وهي داءٌ)

⟵ ج.س (= عنصر ربط (حالي)+ م+ خ)

لإفادة معنى قبح هذا النوع من السلامة؛ للتنفير منه، والابتعاد عنها. ثم بإضافة عنصر الاستفهام (الهمزة) كعنصر تحويل آخر يحمل معنى جديدا يريد الشاعر الإفصاح عنه، وهو (التوبيخ)؛ لزيادة التنفير بخاصة إذا نظرنا إلى سياق هذا التركيب، إذ يقول:

فَيا مَنْ ظَنَّ بالأَيَّامِ خَيْراً رُوَيْدَكَ فَهْيَ أَقْرَبُ لِلحِرانِ

فإذا كان المخاطب يرغب بالسلامة بعد أن ظن بالأيام خيرا، وهو مصر على ذلك فإن التوبيخ يكون أقلَّ ما يستحقه، أما إذا كانت الرغبة متحصلة من النظر إلى الأيام من دون الإصرار عليها، فإن النصح، أو الإرشاد والتوجيه تكون ملاصقة، أو مصاحبة لمعنى الاستفهام. فصارت الجملة بتحويلاتها:

⟵ س¯+ ج.ف [(= ف+ فا+ ش.ج) + ج.ف (=(ر) حالي+ م+ خ)]

جملة تحويلية كان التحويل فيها بالزيادة، والحذف؛ لإفادة الاستفهام التوبيخي في قراءة، والنصح والإرشاد في قراءة ثانية.

أ ترغب (Ø) في السلامة و هي داء

وفي التركيب

أَتُرى الحَمامُ يَنُوحُ مِنْ طَرَبٍ مَعِي ونَدى الغَمامَةِ يَسْتَهِلُّ لِمَدْمَعِي

أصلها التوليدي مكوَّن من (الحمام ينوح)، جملة اسمية ⟵ ج.س [= م+ (خ) (=ج.ف)]، أو (ينوح الحمام) ⟵ ج.ف (= ف+ فا) تفيد الإخبار المحايد الذي لا ينهض بالإفصاح عن مشاعر المتكلم، فلجأ الشاعر إلى عنصر توصيلي، وهو الفعل –تُرى– وما يحمله من ظن وتشكك، يتَّكِئ عليه لإخراج المعنى المتصور في ذهنه، مقَدِّما إيَّاه على بؤرة الحديث والجملة الأساس، مجريا تعديلا على البنية العميقة في الاحتمال الثاني الذي يفترض أن الجملة فعلية، حيث تقدم الفاعل على فعله، وزيادة شبه الجملة (معي) مفيدة حاجته إلى مشاركة آخرين في ما يعانيه من تباريح الحب ومعاناته، ثم زيادة شبه الجملة (من طرب)؛ لإفادة تخصيص نوع المشاركة المقصودة ، متقدمة على سابقتها المتعلقة بفعل النوح، ثم زيادة عنصر

[1] ديوان البارودي، 650.

الاستفهام (الهمزة) الذي يحمل معنى التعجب من هذا النوح الذي يصدر من طرب؛ فالعلاقة هنا علاقة ضدية، أو تناقضية ما بين النوح والطرب، ولم يكن بمقدور الشاعر الإفصاح عنها بأسلوب خبري حتى لو استعان بعناصر تحويلية أخرى، فهو متشكك غير قادر على الحكم النهائي حول هذا الأمر، وكان أفضل أسلوب يمكِّنه من الإفصاح عن مشاعر التعجب الذي يرافقه التهكم والسخرية إلى حد ما، هو الإفادة من عنصر الاستفهام، فصارت الجملة:

⟵ س⁻+ عنصر توصيلي+ ج.س (=م +(خ) (=ف+فا))+ م.ح (=حرف جر +اسم مجرور)+ م.ح (=حرف جر+ ضمير مجرور).

أو:

⟵ س⁻+ عنصر توصيلي+ ج.ف (=ف+فا)+ م.ح (=حرف جر+اسم مجرور)+ م.ح (=حرف جر+ ضمير مجرور).

جملة تحويلية استفهامية جرى التحويل فيها بالترتيب والزيادة؛ لإفادة الاستفهام التعجبي، والتهكمي.

أ تُرى (Ø) الحمام ينوح (Ø) من طرب معـي

وفي التركيب

أَلَيْسَ في الحقِّ أنْ يَلْقَى النَّزِيلُ بِكُمْ أمْناً إذا خافَ أنْ يَنْتابَهُ العَطَبُ؟

جملة تحويلية أصلها التوليدي: (يلقى النزيل أمناً) ⟵ ج.ف (= ف+ فا+ مفع به)، تفيد الإخبار المحايد، وبزيادة القيد شبه الجملة ⟵ (بكم) [= حرف جر+ اسم مجرور (ضمير)]، وتقديمه على (مفع به)؛ لتكثيف قيمة المخاطبين، والاهتمام بهم، صارت الجملة:

⟵ ج.ف [= ف+ فا+ م.ح+ مفع به]. تحويلية تفيد أن أمن النزيل متعلق بكونه معهم. ثم بعد ذلك أضاف قيدا آخر (شبه الجملة) في الحق (= حرف جر+ اسم مجرور)، وتقديمه على بؤرة الجملة نافيا جُلَّ كلامه بإدخال عنصر النفي= ليس ⟵ فعل ناقص، لا بقصد النفي، وإنما ليتكئ عليه في الإفصاح عما في نفسه، فصارت الجملة:

⟵ ليس في الحق أن يلقى النزيل بكم أمنا

ثم بزيادة عنصر الاستفهام (الهمزة) في صدر الحملة المنفية ذات الخبر المؤكد في إحدى حالتيه، أعطت سياقيا التقرير بأن الشاعر يؤكد ويقر بأن الأمن يتحقق للنزيل إذا حلَّ بهم، وقوله هذا يدخل في باب إحقاق الحق، فضلا عما يرافقه من التماس ممن يخاطبهم ليكون له بعض المساحة عندهم إذا ألمت به المتاعب، فصارت الجملة:

⟵ س⁻ ~ (ف.ن+ خ(ش.ج) مقدم+ اسمه مؤخر (ر (مصدري)+ ج.ف= ف+ فا+ ش.ج (حرف جر+ اسم مجرور (ضمير) + مفع به).

جملة تحويلية كان التحويل فيها بالترتيب والزيادة؛ لإفادة معنى التقرير والالتماس.

أ ليس في الحق أن يلقى النزيل بكم أمنا

ثانيا: هل

الحرف الثاني من حروف الاستفهام هو: (هل)، ولا يسأل به إلا عن مضمون الجملة المثبتة، ويقصد به طلب التصديق الإيجابي، يدخل على الجملة الاسمية والفعلية، ولا يجوز الاستفهام به عن مفرد، أي لا يليه الاسم في جملة فعلية فيمتنع نحو: هل زيدا ضربت؟ لأن تقديم الاسم يشعر بحصول التصديق بنفس النسبة[1]. ويمتنع كذلك قولهم: هل زيد قائم أم عمرو؟؛ لأنه تصور، وطلب تعيين لا تصديق، وذكر المعادل (أم) بعدها يؤدي إلى التناقض؛ لأن الاستفهام بـ(هل) يقتضي عدم العلم، وذكر المعادل يدل على العلم بالحكم، فيجتمع في الجملة الواحدة جهل بالحكم، وعلم به في آن واحد، وهذا لا يكون، وقد أجازه الكسائي[2]. مثلما يمتنع: هل لم يقم زيد؟؛ لأنه لا يجوز الاستفهام بها عن النسبة، أو ما يسميه ابن هشام التصديق السلبي[3].

فالدلالة الحرفية الأصلية لـ(هل) هي الاستفهام، أما الدلالة المستلزمة التي ترافقها فقد تختلف من تركيب إلى آخر، حسب السياق، وحسب دخولها على الجملة؛ ذلك أن (هل) تدخل على الجملة الاسمية مثلما تدخل على الجملة الفعلية في أصلها التوليدي، فتحولهما إلى جملة تحويلية ناقلة المعنى الإخباري المحض إلى معنى جديد هو طلب العلم، أو الاستفسار عما يجهل السامع؛ لإزالة الإبهام، وقد يرافق ذلك معنىً آخرُ خفيٌّ، يراد للسامع أن يتبينه من دون أن يكون مضطرا لإجابة السائل إجابة محددة.

ذهب البلاغيون إلى أن (هل) قسمان: بسيطة، ومركبة، فقال الخطيب القزويني فيها: "وهي قسمان: (بسيطة): وهي التي يطلب بها وجود الشيء، كقولنا: (هل الحركة موجودة؟). و(مركبة): وهي التي يطلب بها وجود شيء لشيء، كقولنا: (هل الحركة دائمة؟)[4].

من الملاحظ أن البساطة أو التركب إنما تتأتى من المسؤول عنه، وليس من (هل). فالسؤال في البسيطة عن الشيء موجود أم لا. في حين يكون السؤال في المركبة عن وجود الشيء مرتبطا بشيء آخر، (الشيء ودوام الحركة فيه)، وذكر هذا (السبكي) بقوله: "البساطة والتركب ليسا في (هل) بل في متعلقها"[5].

وقد تكرر ذكر (هل) في الديوان في أربعة وتسعين موضعا متخذة الأنماط الآتية:

أنماط التراكيب بـ(هل)

← هل+ المستفهم عنه {= (ج.س)}

---

[1] سيبويه، **الكتاب**، 1/ 101، وابن هشام، **مغني اللبيب**، 339.

[2] السيوطي، **همع الهوامع**، 4/ 393، والمرادي، **الجنى الداني**، 341، والهروي، **الأزهية**، 208.

[3] ابن هشام، **مغني اللبيب**، 339.

[4] الخطيب القزويني، **الإيضاح في علوم البلاغة**، تحقيق لجنة من الأساتذة، مكتبة المثنى، بغداد، 1/ 133.

[5] بهاء الدين السبكي، **عروس الأفراح –شروح التلخيص–**، مطبعة عيسى البابي الحلبي بمصر، 2/ 271.

بناظِرِكَ الفَتَّانِ آمَنْتُ بالسِّحْرِ وهَل بَعْدَ إيمانِ الصَّبابَةِ من كُفْر؟[1]

يا غاضبين علينا! هل إلى عِدَةٍ بالوَصْلِ يومٌ أُناغي فيه إقْبالي[2]

⟵ هل+ المستفهم عنه {= (ج.ف)}

فهل تَرُدُّ اللَّيالي بَعْضَ ما سَلَبَتْ أمْ هل تَعُودُ إلى أوْطانِها الظُّعُنُ[3]

مبينة كما يرى الدارس الحالي المعاني الآتية: النفي، والتمني، والحزن، والنصح والإرشاد، والاستنكار، والتوكيد.

تحليل التراكيب

سأختار فيما يلي عددا من التراكيب لتحليلها إذ إن تحليل جميع التراكيب أمر فيه من التكرار والإطالة ما لا مسوغ لهما؛ ذلك أن كثيرا من التراكيب تكاد تتشابه من حيث التقديم والتأخير، والحذف والذكر، واستعمال مفردات استفهامية متشابهة، مثل الفعل، أو شبه الجملة، والدلالة المتوخاة من الاستفهام، وغيرها؛ لذا سأعمد إلى تحليل التراكيب حيثما وجدت فيها تجديدا وقيمة لغوية أو دلالية.

جاء في التركيب:

بناظِرِكَ الفَتَّانِ آمَنْتُ بالسِّحْرِ وهَل بَعْدَ إيمانِ الصَّبابَةِ من كُفْر؟[4]

جملة تحويلية بنيتها العميقة (كفر بعد إيمان)، جملة اسمية مكونة من مبتدأ وخبره: شبه الجملة ⟵ (م)+ (خ= ش.ج)، تفيد الإخبار المحايد، وهو ما يقصده الشاعر؛ لأنه يعرف حقيقة الخبر ويتوقع سماع جواب مماثل لما وقر في ذهنه على المستوى الرمزي بطبيعة الحال، وكما يدلنا السياق إلى ذلك المعنى.

فلجأ الشاعر إلى إعادة ترتيب الجملة بتقديم (خ) (=ش.ج) وتأخير (م)؛ لأنه نكرة لدواع نحوية صرفة، ثم بزيادة (م.س) مركب اسمي إضافي (الصبابة) لتحديد نوع الإيمان الذي يتحدث عنه، وكذلك زيادة حرف الجر (من) الذي يعطي معنى القِلَّة (التبعيض) ليدلنا بصورة أكثر تكثيفا على وجود أقل نسبة ممكنة من الكفر.

ثم لجأ إلى (ع.س¯) (=هل) الذي يفيد النفي معطيا المعنى بعدا دلاليا جديدا، وهو نفي ما يمكن أن يتوقعه السامع بصورة تامة، حيث لا يمكن أن يكون هناك أقل قدر من الكفر بعد أن يكون الإنسان قد آمن إيمان (الصبابة) الشوق المطلق، وكذا هو فقد آمن بسحر محبوبِهِ فتَّانِ الناظِرَيْن، بحيث يتأكد المحبوب أن لا

[1] الديوان، 200.

[2] الديوان، 446.

[3] الديوان، 635.

[4] الديوان، 200.

رجعة مطلقا عن حبه؛ ذلك أن وجود (مِن) في حيِّز (هل) دون غيرها من أدوات الاستفهام، تعطي معنى استغراق نفي الجنس المتحَدَّث عنه[1]، والمقصود هنا النفي لكل جنس الكفر. فصارت الجملة:

⟵ س⁻+ خ(ش.ج)= ظرف مضاف+ م.س (مضاف إليه)+ م.س (قيد مضاف إليه)+ م= م.س (حرف جر زائد + اسم مجرور)

جملة تحويلية تفيد الاستفهام التصديقي مستلزما معنى النفي، فالشاعر يريد أن ينفي تحوله عن الإيمان بسحر محبوبِهِ فتَّان الناظِرَيْن، مؤكدا ذلك عن طريق نفي حصول أقل قدر من الكفر عند من آمن الإيمان المطلق.

هل بعد إيمان الصبابة من كفر

وفي التركيب

فهل تَرُدُّ اللَّيالي بَعْضَ ما سَلَبَتْ أَمْ هل تَعُودُ إلى أوْطانِها الظُّعُنُ[2]

جملة تحويلية بنيتها العميقة (ترد الليالي شيئاً) ⟵ ج.ف (= ف+ فا+ مفع به)، تفيد الإخبار المحايد، وهو غير ما يقصده الشاعر، وما لا يريد التعبير عنه، فلجأ إلى إجراء تحويلات محددة تتناسب والمعنى الذي يريد الإفصاح عنه، فحذف المفعول به المخصص، واستعاض عنه بما يشمله، ويشير إليه من غير تحديد، فهو يريد استرداد ما يمكن استرداده مما سلب منه، وبزيادة عنصر الاستفهام (هل) التي تفيد التصديق والدلالة التي يتوخاها الشاعر، وهي التمني، حيث يتمنى لو أن الليالي ترد عليه بعض ما سلبته، فصارت الجملة:

⟵ س⁻+ ج.ف (= فع+ فا+ م.س (مفع به) (= مضاف +مضاف إليه))+ ج.ف (موصولية) (= ف+ علامة تأنيث+ فا (Ø) +مفع (Ø))

جملة تحويلية تفيد الاستفهام التصديقي مستلزما معنى التمني فالشاعر لا يريد أن يعرف أن الليالي ترد بعض ما سلبت أم لا، وإنما يتمنى لو يحصل ذلك؛ فتعيد له بعض ما سلبته.

واستعمال (أم) بعد هذا التركيب متصدرا تركيبا استفهاميا آخر مبدوءا ب(هل)، ينسجم مع ما قاله النحاة قديما، فقد أجازوا ذلك (استعمال أم) على شرط أن يتلوَ المعادلَ الاستفهاميَّ (أم) حرفُ الاستفهام (هل).

وقد استخدم الشاعر هذا الأسلوب مخالفا أقوال النحاة عندما قال:

لم أدر: هل نَبَغَت في الأرض نابغةٌ أم هذه شيمةُ الدنيا من القِدَم؟[3]

فجملة (هل نبغت في الأرض نابغة) جملة تحويلية أصلها العميق (نبغت نابغة)، جملة فعلية ⟵ ج.ف (= ف+ علامة تأنيث+ فا).

وجملة (هذه شيمة الدنيا) ⟵ ج.س (= م+ خ)

---

[1] ابن هشام، **مغني اللبيب**، 1/ 323، زالسيوطي، **همع الهوامع**، 2/ 35، وابن عقيل، **شرح ابن عقيل**، 2/ 16.

[2] ديوان البارودي، 635.

[3] ديوان البارودي، 620.

تفيدان الإخبار المحايد، وقد أجرى الشاعر عدداً من التحويلات في بنية الجملة، فقام أولاً بإضافة (في الأرض) ← (ش.ج)، و (من القِدَم) ← (ش.ج)، ثم أعاد ترتيب عناصر الجملة حيث قَدَّم (ش.ج) الأولى على (فا)؛ للأهمية أي ظهور الخير ممن يتحدث عنهم على مستوى البشر جميعا في كامل الكرة الأرضية، وعندما أراد أن يفصح عن حقيقة مشاعره منهم في مثل هذا الموقف كان لابد من استعمال أسلوب الاستفهام بـ(هل) فهو غير متأكد من حقيقة من يتكلم عنهم، وهو لا يريد الإجابة بنعم أو لا؛ لأن في ذلك احتمالا آخر يمكن أن تظهره الإجابة بلا، لهذا يخرج الشاعر عن الصيغة المتعارف عليها في الاستفهام بـ(هل)، وهو التصديق إلى المعنى الآخر المستفاد من الاستفهام بالهمزة (التصور) وهذا هو الظاهر لنا بادئ ذي بدء، فصارت الجملة:

هل نبغت في الأرض نابغة أم هذه شيمة الدنيا من القِدَم؟

← س¯+ ج.ف (= ف+ ش.ج)+ ع.ر (أم)+ ج.س (= م+خ (= مضاف+ مضاف إليه)+ ش.ج

جملة تحويلية، جرى فيها التحويل بالزيادة، والترتيب؛ لإفادة معنى التخيير مستلزما دلالة الاستغراب، وتوكيد كلا الخيارين.

والجملة من حيث دلالتها الشكلية –بالنظر إلى استعمال (هل) والمعادل (أم) في تركيبها– تعطي بعدا آخر من الدلالة، فالاستفهام التصوري غير مقصود، وأنَّ استعمال (أم) مقصود؛ فهي رابط معنوي، تعطي معنى حرف العطف، يستوي في مكانه وضع (الواو)، أو (الفاء)، وإنما حال الوزن الشعري دون وضع أحدهما، إذ يلحظ الدارس أن الشاعر قد استعمل (أو) في بعض المواضع المشابهة، كقوله:

هذي "الجزيرةُ" فَانْظُرْ هل ترى أحدا   يَنْأى به الخَوْفُ أو يَدنُو به الطَّمَعُ[1]

فاستفهام التصديق ربما يقتصر على ما قبل الربط، فالرابط (أم) وما بعده (الجملة الاسمية) خارجة عن الاستفهام، وتشكل جملة ابتدائية جديدة، وعلاقتها بالاستفهام أن الجواب مهما كان بـ(نعم)، أو بـ(لا)؛ فإن قناعة السائل راسخة بأن (هذه شيمة الدنيا من القِدَم) حق، فإذا كان الجواب بـ(نعم) فهو ما يتفق مع ما يفهمه الشاعر، ويقتنع به وبهذه تأخذ الحكمة (الجملة الاسمية) طريقها إلى الإقناع، وتلبس لبوس القيم الرفيعة. أمَّا إذا كان الجواب بـ(لا) فإن خاطرا آخر غير موجود في ذهن الشاعر يمكن أن يكون الجواب؛ لذا يسارع الشاعر إلى نفي أي احتمال آخر؛ ليثبت مقولته بأن من يتكلم عنهم ينطبق عليهم ما يقول، ولن يكونوا بالتأكيد غير ما ينسجم مع هذه المقولة، وكأنه يستبعد الإجابة التصديقية؛ ليجيب: هذه شيمة الدنيا من القدم. والجملة على هذا الرأي تكون:

هل نبغت في الأرض نابغة؟ فهذه، أو وهذه شيمة الدنيا من القِدَم.

---

[1] ديوان البارودي، 337.

بذا لا تكون هناك مخالفة نحوية لما قرَّره النحاة، وإنما يصبح من الجائز استخدام (أم) مع (هل) لغايات دلالية من دون أن يقع المتكلم بمحاذير نحوية لغوية.

هل نبغت في الأرض نابغة أم Ø هذه شيمة الدنيا من القدم

وفي التركيب

لم أدرِ هل خَطْبٌ أَلَمَّ بِساحَتِي فأناخَ أمْ سَهْمٌ أصابَ سَوادِي

جملة تحويلية أصلها (أَلَمَّ خَطْبٌ) ⟵ ج.ف (= ف+ فا). وهي جملة لا تفي بغرض المتكلم في هذا السياق، فلجأ إلى تقديم الفاعل للعناية والاهتمام، وتنكيره هنا له فائدة عظيمة تنسجم مع الجملة (لَمْ أَدْرِ) التي تصدرت الاستفهام، إذ يبدو الأمر وكأنَّ المصيبة، أو ما نزل بالشاعر يفوق الوصف والتعريف، بحيث كان له الأثر الكبير عليه، ولفظة (أناخ) وإن كانت تقف عند حد اللزوم، بمعنى الإقامة والمكث، إلا أنها قد تتجاوز ذلك فتحتاج إلى مفعول به، وهو هنا بلا شك الشاعر الذي آثر عدم الإفصاح عنه، ربما تحت ثقل وطأة هذا الخطب الذي اقتضى ذكر (ش.ج) بساحتي؛ ليدلل على هيمنته على الشاعر، والمكان بالدرجة نفسها.

وبزيادة (هل) الاستفهامية لا للسؤال عن وجود الخطب؛ لأنه في حقيقته نازل بساحته، وإنما يريد أن يسأل عن هذا الرابط ما بين (الخطب، والساحة، والإناخة) التي حصلت، وإنَّ السؤال بهذا الأسلوب لا يريد منه الشاعر الإجابة التصديقية بـ(نعم، أو لا)، كما تفيد ذلك الأداة الاستفهامية (هل)، وإنما المقصود بهذا الاستفهام إظهار مشاعر الحزن الذي انتاب الشاعر بعد وفاة زوجته، وكأنما يطلب من الآخرين الإحساس بهذا الألم والتوجع الذي يعاني منه، وتبين مصدره، ووجود الرابط (أم) ربما ينسجم مع ما سبق قوله، فصارت تحويلات الجملة كما يأتي:

⟵ م.ف= ف+ فا+ ش.ج (ح.جر+ س. مجرور (مضاف)+ مضاف إليه (ضمير)

⟵ فا+ ف+ ش.ج (ح.جر+ س. مجرور (مضاف)+ مضاف إليه (ضمير)

⟵ س¯+ فا+ ف+ ش.ج (ح.جر+ س. مجرور (مضاف)+ مضاف إليه (ضمير)

جملة تحويلية جرى التحويل فيها بالزيادة والترتيب؛ للإفصاح عن مشاعر الحزن والألم.

وبالنظر إلى تعدد القراءات النحوية الجائزة، أو المحتملة فإنه يمكن القول أن خطب (= فا) في هذه الجملة هو (م) مبتدأ، وأن (خ) الخبر هو (م.ف) (=ف+ فا(Ø)) بعده، فتكون الجملة:

⟵ س¯+ م+ خ (ف+فا(Ø)) + ش.ج (ح.جر+ س. مجرور (مضاف)+ مضاف إليه (ضمير).

أو أن يكون (فا) خبرا (خ)، والمبتدأ (م) محذوف تقديره (هو) أو مما يناسب السياق، فتصبح الجملة:

⟵ س¯+ م (Ø)+ خ+ م.ف (ف+فا(Ø)) نعت+ ش.ج (ح.جر+ س. مجرور (مضاف)+ مضاف إليه (ضمير)

وهنا يلزم التنبيه (ثانيا) إلى جواز دخول أداة الاستفهام (هل) على الاسم إذا كان الفعل في حيزها، وهو من باب التوسع كما ذكر النحاة؛ لأنها تدخل على الجملتين الفعلية والاسمية، وتحولهما إلى معنى جديد يختلف من تركيب إلى آخر يشارك السامع في تبينه.

وأمر (ثالث) يمكن لحظه في هذه الجملة وأمثالها كذلك، وهو أنه بتفحص السياق الاستفهامي فإننا سنلحظ أن الاستفهام ورد ضمن سياق إدماجي إخباري أكبر، وعليه فإنه لا غرابة إذا لم يكن التنغيم الاستفهامي واضحا، فالقوة الإنجازية للسؤال تندمج في مثل هذه التراكيب، وتطغى عليها القوة الإنجازية المصاحبة للحمل الرئيس، وهو هنا (لم أدر).

وعليه هل تصدق هنا الملحوظة الآتية: أن أداة الاستفهام لم يكن لها الصدارة كما اشترط النحاة من قبل؟ ذلك أن الاستفهام ورد ضمن سياق إخباري أوسع، وأشمل فلم يكن له خيار إلا أن يفقد خاصية الاستفهام، ويصطبغ بدلالة السياق الإخبارية، فهو بهذه الحالة تابع، أو مدمج في سياق يعد فيه مكملا له "لا ينفرد الحمل المدمج بتنغيم قائم الذات يلائم القوة الإنجازية التي تواكبه، وإنما تحمل الجملة رمتها التنغيم الذي يلائم القوة الإنجازية التي تواكب الحمل الرئيسي، فالحمل المدمج في الجملة (لا أدري هل سيسافر خالد؟) مثلا، لا يأخذ التنغيم الملائم للاستفهام، وإنما يأخذ التنغيم الملائم للإخبار، أي القوة الإنجازية المواكبة للحمل الرئيسي"[1].

فوجود مثل هذه التراكيب حيث تتوسط أداة الاستفهام السياق اللغوي ضرورة ملحة في كلامنا؛ لذا فإن إعادة النظر في مقولة النحاة بتصدر أدوات الاستفهام دائما قد تصبح مقبولة، يقول عبد القادر الفاسي الفهري: "وفي منظور النحاة أن هذه الأسماء والحروف لها الصدارة، وإن كان هذا –فيما أعتقد– غير صحيح في جميع الأحوال، فالأسماء التي أعتبرها مركبات اسمية، أو حرفية، أو ظرفية، (لأنها تقوم مقامها) قد تظل في مكان داخل الجملة دون أن تتصدرها، وذلك في نوعين من الاستفهام: الاستفهام –الصدى (وهو استفهام يكرر الجملة الخبرية محافظا على الرتبة فيها، والاستفهام المتعدد، أو هو استفهام تصوري ينصب على أكثر من مكون"[2]

فهل يكون الحزن الشديد الذي أَلَمَّ بالشاعر بسبب وفاة زوجته سببا في هذا الاستخدام المتفرد لأسلوب الاستفهام؟ بل هل كان رثاء الزوجة كغرض شعري قليل الطرق من الشعراء سببا لهذا الاستخدام القليل لهذا الأسلوب؟ وهل –فعلا– كان هذا الاستخدام خروجا مقصودا من الشاعر يريد منه التجديد في محتوى القصيدة وقالبها، ومن ثم اللغة، مثلما كان التعبير عن رثاء الزوجة، وإظهار الحزن الشديد عليها؟.

---

[1] أحمد المتوكل، **الجملة المركبة**، 120-121. ومازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية لتحليل التراكيب، 208، و ما بعدها. و ج.ب. براون، و ج. يول، تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطي، ومنير التريكي، لا.ط، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1418هـ-1997م، 277-279.

[2] عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية**، دار توبقال، المغرب، 1985م، 110.

(ج1– أ) ⟵ س¯+م.ف+ م.ح+ ر (سببي)+ م.ف+ أم+ م.ف

⟵ م.ف= فا (مقدم)+ ف

⟵ م.ح= ح. جر+ س. مجرور (مضاف)+ مضاف إليه (ضمير)

⟵ م.ف= ر (سببي)+ ف+ فا (Ø) مفع به (Ø)+ أم

⟵ م.ف= فا (مقدم) ف+ مفع به (مضاف)+ مضاف إليه (ضمير)

(ج1– ب) ⟵ س¯+ م.س+ م.ح+ ر (سببي)+ م.ف+ أم+ م.س

⟵ م.س= م+ خ= [ف+.فا(Ø)] أو

م (Ø)+ خ (اسم ظاهر)+ م.ف= [ف+.فا(Ø)] نعت

⟵ م.ح= ح. جر+ +س. مجرور (مضاف)+ مضاف إليه (ضمير)

⟵ م.ف= ر (سببي)+ ف+ فا (Ø)+ مفع به(Ø)+ أم

⟵ م.س= م+ خ [ف+.فا(Ø)]+ مفع به (مضاف)+ مضاف إليه (ضمير).

أو: ⟵ [م (Ø)+ خ (اسم ظاهر)+ (ف+.فا (Ø))+ مفع به (مضاف)+ مضاف إليه (ضمير)].

(ج2) ⟵ م.ف (منفي)+ م. استفهامي (مفع به)

⟵ ح. نفي+ م.ف [ف+فا (Ø)] + مفع به (م.استفهامي)

⟵ م.استفهامي [ع. س¯+ [(م.ف) ↔ (م.س)]+ م.ح

⟵ م.ف (ف.فا) ↔ م.س [م+ خ (م.ف) ↔ م (Ø) +خ+ م.ف (ف+ فا+ (Ø)] نعت+ م.ح (ح. جر+س. مجرور (مضاف)+ مضاف إليه (ضمير).

⟵ ر(سببي)+ م.ف (ف+ فا (Ø)+ أم+ [(م.ف) ↔ م.س)]

⟵ م.ف (فا+ ف+ مفع به (مضاف)+ مضاف إليه (ضمير) ↔ م.س [(م+ خ (م.ف)] ↔ م (Ø)+ خ+ م.ف [(ف+ فا (Ø) + مفع به (مضاف)+ مضاف إليه (ضمير)] نعت.

وفي التركيب

لم أدْرِ: هل ثابت إليه أنَاتُه ‏ ‏ ‏ ‏ أم لم يَزَلْ في غَيِّه وهُيامِه[1]

جملة تحويلية أصلها التوليدي (ثابت أنات فلان) ⟵ ج.ف (= ف+ فا) إخبارية لا تعبر عما يقصده الشاعر، فزاد (ش.ج) = (إليه)، وقدمها على (فا)، ثم لجأ إلى استخدام الاستفهام (هل)؛ لإفادة معنى التنبيه، والنصح والتوجيه، مستخدما المعادل (أم)، إذ إنه لا يريد الإجابة عن سؤاله بـ(نعم) أو (لا)، فصارت الجملة: س¯+ م.ف [= ف+ش.ج+ فا (مضاف+ مضاف إليه (ضمير))+ أم+ م.ف(منفي)(= ف +فا(Ø))+ م.ح (= ح.جر+ س. مجرور+ مضاف إليه (ضمير) + ح.عطف+ س.مضاف+ مضاف إليه (ضمير)]

---

[1] ديوان البارودي، 612.

فهي جملة تحويلية جرى التحويل فيها بالزيادة والترتيب؛ لإفادة معنى التخيير مستلزما دلالة التنبيه والنصح والإرشاد؛ لتحقيق الخيار الأول.

ولكن اللافت في هذا التركيب جملة أشياء ناقشنا بعضها فيما سبق من تراكيب، ففضلا عن دخول التركيب الاستفهامي في سياق إخباري أوسع، أولا، ودخول المعادل الاستفهامي (أم) على الخيار الثاني من دون تكرار (هل) ثانيا، فإن ثمة أمرا ثالثا، وهو ما لم نناقشه فيما سبق، وهو دخول (أم) على سياق استفهامي منفي، إذ منعه النحاة "... مثلما يمتنع: هل لم يقم زيد؟؛ لأنه لا يجوز الاستفهام بها عن النسبة"[1]، أو ما يسميه ابن هشام "التصديق السلبي"[2] فلا بد من وجود (هل) مذكورة، أو حتى محذوفة. فهل هذا استخدام جديد استحدثه الشاعر من لغة الناس؟ هل تكون (أم) هنا حرف عطف ليس غير بمعنى (أو) ضمن تركيب الاستفهام ربما يكون هذا صحيحا، وربما يكون شيء آخر هو الصحيح، كأن تكون (أم) هذه واقعة ضمن السياق الإخباري عامة كرابط استدراكي؛ فتكون بمعنى (بل) مثلاً. كأن الشاعر أجاب سؤاله أو عدل عنه مؤكدا عكس ما خمَّنه، أو ضمَّنه سؤاله، ومستنكرا هذا الفعل في الوقت نفسه.

فتكون الجملة على هذا الأساس:

← م.ف (منفي)+ مركب استفهامي (مفع به)+ ر (عطفي)+ م.ف (معطوف) منفي+ م.ح×2

← م.ف (منفي) (= ح. نفي وقلب+ ف+ فا (Ø))

← مركب استفهامي (مفع به) (= س⁻+ ف+ (علامة تأنيث))+ ش.ج (= ح.جر+ س. مجرور (ضمير))

← ر. عطفي (أم)+ م.ف (معطوف) منفي (= ح.نفي+ ف+ فا (Ø))

← ش.ج (= ح. جر+ س. مجرور (مضاف)+ مضاف إليه (ضمير))+ ر. عطفي)+ س. معطوف (مضاف+ مضاف إليه (ضمير)

ثانيا: أسماء الاستفهام: وهي (ما)، و(من)، و(أي)، و(كيف)، و(أين)، و(متى)، و(أنّى) واستعملها الشاعر كما هو مبين في الجدول أدناه:،

أسماء الاستفهام	ما	من	أي	كيف	أين	متى	أنّى	مجموع التكرار
التكرار	85	34	53	116	41	26	10	365

1- ما

اسم استفهام، ومعناه (أيَّ شيء)، نحو: "ما هي، ما لونها، وهي مبهمة، مضمنة معنى الحرف، تقع على كل الأجناس"[3].

[1] ابن هشام، **مغني اللبيب**، 339.

[2] ابن هشام، **مغني اللبيب**، 339.

[3] ابن الحاجب، **الإيضاح في شرح المفصل**، 230، والسيوطي، **مفتاح العلوم**، 149.، وابن هشام، **مغني اللبيب**، 294.

إذا سبقت بحرف جر فيجب حذف ألفها، والاستعاضة عنها بالفتحة، فيقال: علامَ؟ فيمَ؟ وإثبات الهاء في آخرها عند الوقف أجود؛ لأننا نحذف من آخرها الألف، فيصبح آخرها كآخر: ارْمِه، واغْزُه، وقد شاع حذف الهاء، ... وربما تبعت الفتحة الألف في الحذف، فسكنت الميم، وهو مخصوص في الشعر[1].

وقد نقل إثبات الألف في (ما) الاستفهامية مع اتصالها بحرف الجر لغة[2]، وقيل ضرورة[3]. والأصل في (ما) الاستفهامية أن تكون لغير العاقل، وقد ذهب الفرَّاء وغيره إلى أن العرب تجعلها في بعض المواضع خاصة بالعاقل على قِلَّة، مع أنه لم يشع ذلك في الاستعمال[4].

ويرى ابن الحاجب أن (ما) مبهمة تقع على كل شيء فلا تختص بما لا يعقل عند الإبهام مع أن الأصل فيها أن لا تكون مبهمة وعند ذلك تختص بغير الناس[5].

في حين عدَّها الزجاجي اسما تاما بغير صلة، مع أن الأصل فيها أن تحتاج إلى ما يزيل إبهامها، ولكنها في الاستفهام تامة لا تحتاج إلى صلة[6]، وتأتي (ما) الاستفهامية لمعان أخرى، مثل: التحقير، والتعظيم، والإنكار[7]. والإنكار[7].

وهي –كما ذكرنا قبل قليل– موضوعة للاستفهام عن غير العاقل، وعن المبهم فلا يجوز أن تقول: ما زيد؟ مستفهما، ذلك أن (زيد) هنا ليس مبهما، وهو عاقل، فلا يجوز أن تستفهم بـ(ما) إلا إذا كنت مستفهما عن صفة زيد. فإن جعلت الصفة في موضع الموصوف على العموم جاز أن تقع على ما يعقل، فتقول: ما زيد؟ لتجاب على سؤالك بإحدى صفاته: طويل، قصير[8]. وتدخل (ما) على الاسم، كما تدخل على الفعل، نحو: "ما قولك؟" و "ما تقول؟"، ثم إنه يلحق بها (ذا) وعندها لا تحذف ألفها، نحو: لماذا جئت؟ لأن ألفها صارت حشوا، وقد ذكر ابن هشام أوجه (ما) عندما تتركب مع (ذا)، وهي كما يأتي:

1–أن تكون (ما) استفهامية، و(ذا) اسم إشارة.

2–أن تكون (ما) استفهامية، وذا موصولة، كقول لبيد:

ألا تسألان المرءَ ماذا يحاول ... أ نحب فيقضي أم ضلال وباطل

فـ(ما) مبتدأ، بدليل إبداله المرفوع منها، و(ذا) موصول، بدليل افتقاره للجملة بعده.

3–أن تكوم (ماذا) كلها استفهاما على التركيب، كقولك: لماذا جئت؟

---

[1] سيبويه، **الكتاب**، 1/ 127، 4: 164، 228.

[2] بدر الدين الزركشي، **البرهان في علوم القرآن**، 4/ 402.

[3] أبو حيان النحوي، **ارتشاف الضرب من لسان العرب**، 1/ 122.

[4] الفراء، **معاني القرآن**، 1/ 102، وأبو حيان النحوي، **الارتشاف**، 1/ 54.

[5] ابن الحاجب، **الإيضاح**، 1/ 487.

[6] الزجاجي، **الجمل في النحو**، 361.

[7] رضي الدين الأستراباذي، **شرح الكافية**، 2/ 53.

[8] المبرد، **المقتضب**، 2/ 296، 1/ 41، 48. وابن السراج، **الأصول في النحو**، 2/ 139.

4-أن تكون (ما) زائدة، و (ذا) للإشارة.

5-أن تكون (ما) استفهاما، و (ذا) زائدة.[1]

والذي يراه الدارس الحالي أن (ما) عنصر استفهام ليس بمختص، يدخل على الجملة التوليدية، أو التحويلية: الاسمية، أو الفعلية؛ لإزالة الإبهام الذي في الاسم أو التعرف إلى صفته، أو للاستفهام عن الفعل بشكل عام في حال دخوله على الجملة الفعلية، ولعل في دخول حرف الجر على (ما) تحديدا يخص الشيء المسؤول عنه، وذلك حسب حرف الجر الداخل.

وهي تدخل على الجملة فتحولها إلى جملة استفهامية، تحمل في سياقها معنى بلاغيا آخر.

أمّا بالنسبة إلى حذف الألف من أداة الاستفهام (ما) عند دخول حرف الجر عليها، فالصحيح أن هذا الحذف يمكن ردُّه إلى تغير (فنولوجي) صوتي يحدث لهذه الأداة -ولغيرها من الأدوات- فتُحْذَف بعض الأصوات منها، أو تُقَصَّر حركة طويلة فيها، وربما يُحْذَف في بعض المواضع مقطع كامل، وهنا فإن الأمر لا يخرج عن كونه تقصيرا في حركة الفتح الطويلة -الألف- إذ يعد علماء اللغة أن الألف عبارة عن فتحة طويلة أو مشبعة"[2]، أو كما قال ابن يعيش قديما: "إن الفتحة هي ألف صغيرة"[3].

عدا ذلك فإنه لا يصح القول بحذف الألف إطلاقا، إلا في موضعين هما: الضرورة الشعرية فيما يسمونه في الشعر الإطلاق، وهو ما ذكره النحاة بالشذوذ أو عندما تلحقه اللاحقة (ذا)[4].

والحديث الزائد عن (ذا) أهي اسم إشارة أم موصولة، أم زائدة؟ لا ضرورة له، وكان يكفي أن يقال: إن (ما) واللاحقة (ذا) تشكلان تركيبة استفهامية يسأل بها عن غير العاقل والمبهم.

وقد ترددت (ما)، و(ماذا) في أربعة وثمانين موضعا، مضفية على سياقاتها معاني مختلفة، كما يأتي:

أولا: (ما) وقد تكررت في سبعة وستين موضعا، حاملة المعاني الآتية:

ت	المعنى
1-	التعجب
2-	التعظيم
3-	التحقير
4-	الإقرار والتأكيد
5-	الإنكار
6-	الاستعطاف والاستمالة

ثانيا: (ماذا) وقد تكررت في سبعة عشر موضعا، داخلة على الجملة الاسمية، والجملة الفعلية، وشبه الجملة، كما يأتي:

---

[1] ابن هشام، **مغني اللبيب**، 296، وانظر سيبويه، الكتاب، 2/ 417.

[2] مازن الوعر، **نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب**، 21.

[3] ابن يعيش، **شرح المفصل**، 9/ 64.

[4] الأنباري، **الإنصاف**، 10/ 301، وابن هشام، **مغني اللبيب**، 1/ 298-299، والبغدادي، **خزانة الأدب**، 7/ 109-110.

ت	نوع الجملة	مجموع التكرار
1-	الاسمية	4
2-	الفعلية	7
3-	شبه الجملة	6
المجموع		17

أنماط التراكيب بـ(ما): أخذ الاستفهام بـ(ما) الأنماط الآتية:

← ما+المستفهم عنه {= (س)}، ومنه:

طورا تغني وأحيانا تنوح فما ذاك الغِنا وهذا النوح والوله؟[1]

← ما+المستفهم عنه {= (ج.ف)}، ومنه:

غَرَّني، ثم تَوَلَّى ليت شِعري، ما بدا له؟[2]

← ما+المستفهم عنه {= (ش. ج)}، ومنه:

إذا ساء صنع المرء ساءت حياته فما لصروف الدهر يوسعها سَبَّا[3]

← حرف جر+ ما (محذوفة الألف)+ المستفهم عنه {= (ج. ف)}، ومنه:

إلامَ يهفو بحلمك الطَّرَب؟ أبعد خمسين في الصِّبا أرَبُ؟[4]

← حرف جر+ ما (محذوفة الألف)+ المستفهم عنه {= (س)}، ومنه:

ففيمَ اقتناء الدرعِ والسَّهْمُ نافذٌ؟ وفيم ادِّخارُ المالِ والعُمْرُ ضائعُ؟[5]

← ماذا+ المستفهم عنه {= (ج. س)}، ومنه:

إذا ما أقر المرءُ بذنبه فماذا الذي تُغني لَجاجةُ خصمه؟[6]

← ماذا+ المستفهم عنه {= (ج. ف)}، ومنه:

ماذا يضرُّكَ لو سمحتَ بنظرة تحيا بها نفسُ عليك تسيلُ؟[7]

← ماذا+ المستفهم عنه {= (ش.ج)}، ومنه:

ماذا على من بخلت نفسه بالوصل لو قبَّلتُ طرف الأتَكْ؟[8]

تحليل التراكيب

---

[1] ديوان البارودي، 703.

[2] ديوان البارودي، 484.

[3] ديوان البارودي، 82.

[4] ديوان البارودي، 88.

[5] ديوان البارودي، 316.

[6] ديوان البارودي، 571.

[7] ديوان البارودي، 495.

[8] الأتَك: الذيل. ديوان البارودي، 394.

نلحظ من كل ما سبق أن (ما) عنصر استفهام دخل على الجملة الفعلية (ج.ف) والجملة الاسمية (ج.س) وكذلك شبه الجملة (ش.ج) فحولتها من توليدية إخبارية إلى استفهامية، يقصد بها السؤال عن حقيقة الشيء المسؤول عنه، حاملة معنى آخر.

فقد يكون التعظيم مقصودا عندما قال: "فما ذاك الغِنا وهذا النوحِ والوَلَه"، فالنوح والغناء من الصفات التي يمكن للإنسان أن يعكسها على تلك الطيور نظرا إلى تنوعها، فتصدر من الأصوات ما يمكن تصنيفه تحت هذين اللونين من المشاعر، فعندما سأل عن الغناء أبدله من اسم الإشارة (ذاك) الدال على البعد، فالغناء بعيد يصعب الشعور به في حالة مثل تلك التي يعيشها الشاعر في منفاه، بينما نراه استعمل النوح بدلا عن اسم الإشارة (هذا) القريب جدا من حالة الشاعر، وشعوره الحقيقي الذي ينوء تحت ثقله؛ فهو بذلك وضع الضدين في سياق استفهامي واحد مستعملا (ما).

وفي التركيب: "فما لصروف الدهر يوسعها سبا؟"استعمال متفق مع ما قال به النحاة، لكنها تحول الجملة إلى معنى آخر هو التعجب، الذي يبديه الشاعر حيال من يسب الدهر مع العلم أن صنيع الإنسان هو الذي يجعل من حياته سيئة، فبدل أن يحسن من فعله يتوجه إلى سب الدهر الذي يمضي عليه وعلى غيره.

وكذلك التركيب: "إلامَ يهفو بحلمك الطرَبُ؟" وهو استعمال (ما) محذوفة الألف بسبب دخول حرف الجر عليها، بما يتفق مع أقوال النحاة، وقد توجه الشاعر إلى معنى (الإنكار) بسبب ذلك الخروج عن المألوف الذي يقوم به المسؤول، برغبته العودة إلى أيام الصِّبا والطرَب الذي يرافقها، مع التأكيد أن ما فات لا يرجع، والأولى أن يتوجه الإنسان إلى خالقه بالعبادة والزهد في هذه الدنيا الفانية التي لم يتبق منها الكثير.

أمَّا التركيب: "فماذا الذي تغني لَجاجةُ خصْمِهِ؟"ربما يكون فيه نفي لبعض مقولات النحاة، حيث دخلت (ما) على (ذا) التي قال بعضهم إنها بمعنى (الذي) فهل يعقل أن تكون بهذا المعنى إذا تلاها الاسم الموصول (الذي) نفسه؟ وعليه تكون (ماذا) عنصر استفهام قائم برأسه، مثله مثل (ما) أو (هل) وغيرهما، وهو ما ذهب إليه الدارس الحالي، ولعلها في هذا السياق تكون محولة لمعنى النفي أو الإنكار، فإمَّا أن الشاعر ينفي أن تكون لِلَجاجة الخصم قيمة أو فائدة، أو إنه يستنكر على الخصم أن يقوم باللجاجة على إقرار خصمه بالذنب.

وفي التركيب الأخير: "ماذا يضرُّك لو سمحتَ بنظرة؟" جملة استفهامية محولة لمعنى الاستعطاف والاستمالة لتقديم نظرة يمكن لها أن تحيي نفسا عاشقة.

2- مَنْ

اسم يسأل به عن العاقل، حيث لا تستخدم في السؤال عن غيره من الأشياء، وتدخل على الاسم: معرفة ونكرة على حد سواء، والفعل ماضيه ومضارعه، من دون استثناء أو تخصيص[1].

وقال بعضهم: إن في الاستفهام بها عن المعرفة لغتين: الأولى الحجازية حيث تحمل على الحكاية، فيسأل بها عن الاسم كما ورد في السياق: رفعا، أو نصبا، أو جرا، فيقال: من زيد؟ لمن قال: هذا زيد. ومن زيداً؟ لمن قال: رأيت زيداً. ومن زيدٍ؟ لمن قال: سلمت على زيدٍ[2].

الثانية: التميمية، إذ يرفعون على كل حال، وارتضاه سيبويه[3]، أما المبرد فقد قبل الرأيين من دون أن يرجح أحدهما على الآخر، قال: "... وهذا سبيل كل اسم علم مستفهم عنه تحكيه كما قاله المخبر، ولو قلت في جميع هذا: من عبد الله كان حسنا جيدا"[4].

وقد ترد (ذا) مع (من) في نحو: من ذا لقيت؟ على أن تكونا مركبتين كالكلمة الواحدة، أو تكون (من) استفهامية، و(ذا) موصولة، أو (من) استفهامية، و(ذا) زائدة، على رأي الكوفيين[5]. ولعل مصدر هذا الاختلاف الاختلاف بين النحاة مردُّه إلى أنهم يعدوُّن (مَن) اسما، في حين يعدُّون (من ذا) مركبا من اسمين لكل منهما موقعه من الإعراب، فألزموا أنفسهم بهذه الأقوال المختلفة.

وذكروا أن بنيتها تتغير بحسب الذي تكنى له إفرادا، أو تثنية، أو جمعا، تذكيرا وتأنيثا، فتصبح: منان، مَنَيْن، مَنِين، منون، منه، منتين، منات[6].

والذي يراه الدارس الحالي أن (مَن) عنصر استفهام، وكذلك (مَن ذا) يستفهم بهما عمَّا يخص الإنسان بشكل عام –الأسماء والصفات– فهي تكون سؤالا عمَّا يشخِّص ويعيِّن المسؤول عنه من بين ذوي العلم، تدخل على الجملة لتنقلها من معنى الإخبار إلى معنى جديد هو معنى الاستفهام.

وقد ترددت (مَن) في الديوان (35) خمسا وثلاثين مرة، حاملة المعاني الآتية:

النفي	التمني	التحسر	التعجب	الإنكار	التفخيم

أنماط التراكيب بـ(مَن)

⟵ من+ المستفهم عنه {= (ج.ف)}

ومَن يقود الزحوفَ راجفة   واليومُ بالحرب ساطعٌ قَتَمُه[7]

⟵ من+ المستفهم عنه {= (س)}

---

[1] سيبويه، **الكتاب**، 4/ 228، والمبرد، **المقتضب**، 2/ 52، 296، 3: 63، وابن يعيش، **شرح المفصل**، 4/ 10، وابن السراج، **الأصول**، 2/ 360، وابن فارس، **الصاحبي**، 274.

[2] سيبويه، **الكتاب**، 2/ 413.

[3] المصدر نسه، 2/ 413.

[4] المبرد، **المقتضب**، 2/ 309.

[5] سيبويه، **الكتاب**، 2/ 416، وابن هشام، **مغني اللبيب**، 1/ 327.

[6] سيبويه، **الكتاب**، 2/ 408، وابن السراج، **الأصول**، 2/ 418، وابن يعيش، **شرح المفصل**، 4/ 15.

[7] ديوان البارودي، 562.

سمع الخليُّ تأوهي فتَلَفَّتا   وأصابه عجَب فقال: من الفتى؟[1]

⟵ من+ المستفهم عنه {= (ش.ج)}

فمَن إلى مَلْجأ الضعيف إذا   أقبل ليلٌ وأطْبَقَت ظُلَمُه[2]

تحليل التراكيب

يقول الشاعر:

فمَن إلى مَلْجأ الضعيف إذا   أقبل ليلٌ وأطْبَقَت ظُلَمُه

ومَن يقود الزحوفَ راجفة   واليومُ بالحرب ساطعٌ قَتَمُه

في البيت الأول نلاحظ التركيب الاستفهامي "من إلى ملجأ الضعيف" جملة تحويلية أصلها التوليدي (فلان إلى ملجأ الضعيف) جملة توليدية لا تعطي المعنى المقصود منها، فحذف (م) واستبدله بعنصر الاستفهام (من) وبزيادة القيد الشرطي، وبتقديم جوابه، صارت تحويلات الجملة كما هي عليه؛ لإفادة معنى التحسر، فالشاعر لا يريد الاستفسار عن الشخص المسؤول عنه بقدر ما هو بحاجة إلى الإفصاح عن مشاعر الحزن والألم التي أصابته حتى إنه يشعر أنه لا يستطيع أحد أيًّا كان تخفيفها عنه.

وفي البيت الثاني الذي يحمل المعنى نفسه غير أن دخول (من) كان على الجملة الفعلية (يقود)، وإضافة القيد الحالي (اليوم بالحرب ساطع قتمه)؛ ليبين أنه لا يريد معرفة المسؤول عنه بقدر ما هو راغب في تبيان حالة الألم والتفجع التي أصابته نتيجة فقد المسؤول عنه، وهنا قد يرى الدارس الحالي مشروعية السؤال عن البديل الذي يحل محل الفقيد الغالي، وهل قصد الشاعر هذا المعنى، أو ألمح إليه في غمرة حزنه العميم؟

وفي التركيب:

سمع الخليُّ تأوُّهي فتَلَفَّتا   وأصابه عجَب فقال: من الفتى؟

جملة تحويلية أصلها التوليدي (الفتى فلان) (= م+ خ)، وبحذف الخبر، والاستعاضة عنه باسم الاستفهام، وتقديمه، صارت الجملة تحويلية بالحذف والزيادة وإعادة الترتيب؛ لإفادة معنى التعجب، والاستغراب لا لحقيقة المسؤول عنه، وإنما للحالة التي ظهر عليها.

من إلى مَلْجأ الضعيف إذا أقبل ليل و أطبقت ظلمه

3- كيف

اسم يستعمل على وجهين: الثاني منهما، والغالب فيها أن تكون استفهاما، إمَّا حقيقيا، نحو: "كيف زيد؟"، أو غيره، نحو: "كيف تكفرون بالله؟"[3] الآية، فإنه أخرج مخرج التعجب[4]. وتكون للسؤال عن الحال، يقول

---

[1] ديوان البارودي، 93.

[2] ديوان البارودي، 562.

[3] سورة البقرة، 28.

[4] ابن هشام، **مغني اللبيب**، 208.

سيبويه: "وكيف: على أي حال؟"[1]، يقال: كيف أنت؟ فتقول: صحيح، وآكل، وشارب، والأحوال أكثر من أن يحاط بها، فإذا قلت: (كيف)؛ فقد أغنى عن ذكر ذلك كله[2]. وقد تستعمل حالا لا سؤال معه، نحو: "لأكرمنك كيف كنت" أي على أي حال كنت، و(كيف) بمعنى التعجب[3].

ونقل عن سيبويه أن (كيف) ظرف، وعن السيرافي والأخفش أنها اسم غير ظرف[4]. أمَّا ابن هشام فيرى: أنها تأتي مفعولا مطلقا، وأن منه: "كيف فعل ربك" إذ المعنى: أيَّ فِعْل فَعَل ربك، ولا يتجه فيه أن يكون حالا من الفاعل[5]، فموضعها عند سيبويه نصب دائما، وعند الأخفش والسيرافي رفع مع المبتدأ[6].

والغالب أن يليها (الفعل) لأن الأصل في حروف الاستفهام أن يذكر بعدها الفعل[7]، ولا تصلح (كيف) لإتباع ما بعدها لما قبلها.

يقول ابن الحاجب: "كيف للحال استفهاما، وعدَّت من الظروف؛ لأنها بمعنى: على أي حال، والجار والظرف متقاربان، وكون (كيف) ظرفا مذهب الأخفش، وهو عند سيبويه اسم بدليل إبدال الاسم منها، نحو: "كيف أنت؟" أصحيح أم سقيم؟ ولو كانت ظرفا لأبدل الظرف منها، نحو: متى جئت؟ أيوم السبت أم يوم الأحد؟ وقال الأخفش: يجوز إبدال الجار والمجرور منها، نحو: كيف زيدٍ؟ أعلى الصحة أم على أي حال ...؟"[8].

وتخرج (كيف) إلى معان غير استفهامية، ويعرف ذلك بقرينة السياق، ومنه، أن تكون للتعجب، نحو: "كيف تكفرون بالله" قال الفراء: الآية على وجه التعجب، والتوبيخ لا على الاستفهام المحض، أي ويحكم كيف تكفرون[9]، ويعدها بعض البلاغيين للسؤال عن الحال وحقيقته، فإذا قيل: كيف زيد؟ فجوابه: صحيح أو سقيم سقيم أو غير ذلك[10]

مما سبق ندرك مدى الاضطراب الذي وقع فيه النحاة عند حديثهم عنها، إذ يعدونها مرَّة حالا، ومرَّة ظرفا، وثالثة مفعولا مطلقا، وسبب هذا أنهم عدُّوها أصلا من أصول التركيب الذي ترد فيه، والصحيح أنها غير ذلك؛ فهي عنصر استفهام في هذا الموضع كغيرها من أدوات الاستفهام، يدخل على التركيب الإخباري في

---

[1] سيبويه، **الكتاب**، 4/ 233، والمبرد، **المقتضب**، 3/ 289، وابن يعيش، **شرح المفصل**، 4/ 109.

[2] ابن السراج، **الأصول في النحو**، 2/ 104.

[3] ابن فارس، الصاحبي، 243.

[4] ابن هشام، **مغني اللبيب**، 208.

[5] المصدر نفسه، 209.

[6] المصدر نفسه، 209، وسيبويه، **الكتاب**، 4/ 233.

[7] سيبويه، **الكتاب**، 1/ 435.

[8] الأسترابادي، **شرح الكافية**، 2/ 11، 17.

[9] الفراء، **معاني القرآن**، 1/ 23، والسيوطي، **البرهان في علو القرآن**، 4/ 331.

[10] القزويني، **الإيضاح في علوم البلاغة**، 232، والعلوي، **الطراز**، 3/ 28.

بنيته العميقة فيحوله من معناه إلى معنى الاستفهام عن أمر يجهله المتكلم بها، ويرى أن المخاطب على قدر من العلم به، وقد تخرج إلى معان أخرى، مثل: النفي، والإنكار، والتحذير ... بما يستلزمه السياق الاستفهامي المقصود أحيانا بدلالة قرينية، ولا يعني هذا خروجها من كونها أداة إلى الاسمية.

وتكررت في (106) مائة وستة مواضع؛ لتفيد الاستفهام، والغالب عليها أن تكون استفهاما حقيقيا تحمل معاني أخرى، مثل: التعجب، والنفي، والمصاحبة للحال، وفي استخدام البارودي أخرج هذه الأداة كما يرى الدارس الحالي إلى معنيين، هما: النفي، والتعجب، داخلة على الجملة الاسمية، والفعلية، كما قرر النحاة من قبل:

أنماط التراكيب بـ(كيف)

← كيف+ المستفهم عنه {= (ج.ف)}

وكيف يصح بعد الغدر ودٌّ وتسلم نية بعد ارتياب؟[1]

← كيف+ المستفهم عنه {=(ج.س)}

فكيف احتيالي بين أمرين أَشْكَلا عليَّ فصارا شِقوة وغراما؟[2]

← كيف+ المستفهم عنه {=(ش.ج)}

ما كان أَحْسَنَ عَهْدَهُ لَوْ دامَ لي مِنْهُ الوِدادُ، وَكَيْفَ لي بِدَوامِهِ؟[3]

تحليل التراكيب

في التركيب

وكيف يصح بعد الغدر وُدٌّ وتسلمُ نِيَّةٌ بعد ارتياب؟

جملة تحويلية أصلها في البنية العميقة "يصح ود" و "تسلم نية" جملتان فعليتان لا تعبران عمَّا يريده الشاعر، فأضاف شبه الجملة (ش.ج) في كل جملة "بعد الغدر"، و "بعد ارتياب"، وقدمها في الجزء الأول، ثم لجأ إلى استخدام أداة الاستفهام (كيف) الدالة على الحال؛ لتفيد معنى آخر وهو النفي، وكأنما يريد الشاعر أن يقول: إنه لا يمكن أن يكون الحال كما تصوره المسؤول بأن "يصح الود"، و"تسلم النية"، بعد كل الغدر والارتياب.

وفي التركيب

وكيف لا تبلغ الأفلاكَ دولةُ مَنْ أضحى به العدلُ حِلاًّ غيرَ محظور؟[4]

---

[1] ديوان البارودي، 84.

[2] ديوان البارودي، 576.

[3] ديوان البارودي، 616.

[4] ديوان البارودي، 203

جملة تحويلية أصلها "تبلغ دولةٌ الأفلاك" جملة فعلية (= ف+ فا+ مفع) لا تفي بالغرض الذي يقصده الشاعر، فلجأ إلى جملة تحويلات لتحقيق المعنى الذي يرغب، تحويل الفاعل إلى مضاف، وزيادة المركب الاسمي المنسوخ (=ف.ن+ ش.ج+ الاسم+ خ+ نعت مضاف+ مضاف إليه)، ثم زيادة أداة النفي، ثم أداة الاستفهام التي تفيد معنى حال المركب المنفي، مستلزمة معنى التعجب من عدم تصديق الآخرين وصول الدولة المكانة العالية بخاصة إذا كان من يقودها يمتلك القدرة على تحقيق العدل المطلق الذي يفيء به كل إنسان.

وفي التركيب

فكيف احتيالي بين أمرين أَشْكَلا   عليَّ فصارا شِقوة وغراما؟

جملة محلة عن الجملة النواة –البنية العميقة– بوساطة أداة الاستفهام (كيف)؛ لإفادة معنى الاستفهام، مستصحبا معنى التعجب، فالشاعر لا ينتظر جوابا عن سؤاله، وإنما يؤكد مشاعر التعجب لوصف حاله الذي لا يسر صديقا بما يبعث في النفس جوا من الحزن والحيرة المشوبان بالرغبة في الاستقرار على حال تبعد القلق عن نفسه.

وهي هنا تتطابق مع الخبر من حيث الموقع الإعرابي الذي سدت مسدَّه، كما يأتي:

أداة الاستفهام +م.س (=مضاف +مضاف إليه) +م.ح (+ظرف مضاف +مضاف إليه)

أمَّا في حالة لزوم دخول أداة الاستفهام (كيف) على الفعل كما قال بذلك أغلب النحاة، فإن فعل الكون هو الأكثر مناسبة في مثل هذه الحالة، وعندها تكون أداة الاستفهام في موضع خبر الفعل الناقص (ف.ن) يكون، كما يأتي:

4- أين

يستفهم به عن المكان[1]، فيقال: أين زيد؟ كأنه أريد أن يقال: أفي الدار زيد أم في المسجد، أم في السوق، أم في بغداد، أم في البصرة؟ وفي ذلك إطناب؛ فجيء بـ(أين) مشتملا على الأماكن كلها، فهي في إفادتها العموم مثل (كيف) غير أن بينهما فصلا، وهو أنك إذا قلت:"أين زيد؟ لم يجب على المسؤول أن يذكر في الجواب أكثر من مكان واحد، لأن شيئا واحدا لا يكون له أكثر من مكان واحد في وقت واحد، ويكون له أحوال عديدة في حال واحدة فالغرض به الايجاز والاختصار"[2].

وأين مبنية على الفتح، ولا تصلح لاتباع ما قبلها لما بعدها بالحركة؛ لأنه يبدأ بها ولا يضمر بعدها شيء. وقال الزجاج: تكون استفهاما كقولك: أين أخوك؟ وأين زيد؟ وتكون بمنزلة (حيث) كقولك: أين أنزل؟ وأين أبيت؟[3]. ويرى ابن يعيش أنها تأتي شرطا مضمنة معنى الاستفهام، ويزاد عليها (ما)، نحو: أينما تكونوا أكن،

---

[1] سيبويه، **الكتاب**، 1/ 220، والمبرد، **المقتضب**، 2/ 53.

[2] ابن يعيش، **شرح المفصل**، 4/ 104، والجرجاني، **المقتصد في شرح الإيضاح**، 1/ 134.

[3] الزجاجي، **حروف المعاني**، 34.

ودخول (ما) عليها لزيادة ابهامها[1]. وذكرها ابن فارس بقوله: " إنها تكون استفهاما عن مكان، وشرطا لمكان"[2]. وهي عند البلاغيين[3] سؤال عن تصور حقيقة المكان، نحو قوله تعالى: "أين شركاؤكم"[4]

وهي كما يبدو لنا أداة، ولا علاقة لها بالاسمية، ولابالظرفية، مع أنه لا تناقض مع ذلك، فلا تحتاج إلى إعراب، أو تقدير؛ فهي أداة استفهام، يستفهم بها عن المكان مطلقا، حيث تصبح جزءا من التركيب الأساسي في الجملة النواة، وتكون مقابلا للجزء المسؤول عنه في ذلك التركيب، بحيث لا يجوز حذفها، إذ إن حذفها يعني عودة التركيب إلى تركيب إخباري، كما هو في البنية العميقة، ولا يحتمل التنغيم نقل الدلالة المطلوبة من الأداة (أين).

تراكيب الاستفهام بـ(أين)، تكررت (أين) في أربعين موضعا، وقد دخلت على الاسم، في (35) موضعا، وعلى الفعل في (5) مواضع، مستفهما بها عن المكان.

أنماط التراكيب بـ(أين)

← أين+ المستفهم عنه {= (ج.ف)}

وأين أبغي ناصرا   هيهات والخيرُ انطوى[5]

← أين+ المستفهم عنه {= (ج.س)}

وأين من تملك الأحرارَ شيمتُه   والغدر في الناس داء غير منسجم؟[6]

تحليل التراكيب

في التركيب

وأين أبغي ناصرا   هيهات والخيرُ انطوى

دخلت أداة الاستفهام على الجملة الفعلية ← ج.ف (= فع +فا +مفع) فحولتها إلى معنى آخر، ربما يكون (الاستبعاد)، يدلنا على ذلك فضلا عن (أين) السياق الذي وردت فيه –التركيب الاستفامي.

وفي التركيب

وأين مَنْ تملك الأحرارَ شيمتُهوالغدرُ في الناس داءٌ غيرُ مُنْحَسِم

وقد دخلت الأداة في هذه الجملة على الاسم؛ لتحول معنى الجملة من السؤال عن المكان تحديدا إلى معنى التمني، حيث إن الشخص الذي يحمل الشمائل الجيدة، ويستطيع أن يأسر الأحرار بها غير موجود؛

---

[1] ابن يعيش، **شرح المفصل**، 4/ 105.

[2] ابن فارس، **الصاحبي**، 142، 201.

[3] العلوي، **الطراز**، 3/ 288، والسكاكي، **مفتاح العلوم**، 150.

[4] سورة الأنعام، أية، 22.

[5] ديوان البارودي، 716.

[6] ديوان البارودي، 618.

بسبب تفشي الغدر بين الناس، وقد تحمل كذلك معنى الاستبعاد، فوجود ذلك الشخص مستبعد نظرا إلى ما ذكره من فساد أخلاق الناس، وعدم القدرة على انصلاحها.

وفي التركيب

أين أهلُ الدارِ، فانْظُرْ هل ترى بالدار أهلا؟[1]

في الجملة تحويل بأداة الاستفهام (أين) من السؤال عن المكان المحدد إلى معنى الوعظ، وإسداء العبرة لمن يسمع مثل هذا السؤال، فالأهل قد طواهم الردى، والدار قد خلت من أهلها.

5- أيّ

يسأل بها عمَّا يميِّز أحد المتشاركَيْن في أمر يهمُّهما؛ ولذلك تُفَسَّر بـ(همزة) الاستفهام، و(أم) في طلب التعيين، وقد ذهب النحاة إلى أن (أيّ) هي بعض ما تضاف إليه، قال المبرد: "اعلم أن (أيّا) تقع على شيء هي بعضه، ولا تكون إلا على ذلك في الاستفهام، وذلك قولك: (أيّ أخوتك زيد؟) فقد علمت أنَّ زيدا أخوه، ولم تدر أيهما هو ... واعلم أن كل ما وقعت عليه (أي) فتفسره (ألف) الاستفهام، و(أم)، ولا تكون إلا على ذلك؛ لأنك إذا قلت: (أزيد في الدار أم عمرو؟) فعبارته أيهما في الدار؟ ولو قلت: (هل زيد منطلق؟) أو (مَن زيد؟) أو (ما زيد؟) لم يكن لـ(أي) هاهنا مدخل فـ(أي) واقعة على جماعة مما كانت إذا كانت (أي) بعضا لها[2].

وتستعمل لمن يعقل، ولمن لا يعقل بحسب ما تضاف إليه؛ لأنها بعض من كل، فإن أضفتها كانت منه[3]، فهي لا تدخل إلا على الاسم.

وقالوا بأنها معربة من بين أسماء الاستفهام لحملها على النظير، أو النقيض، أو عليهما معا، والنظير لها (بعض) والنقيض لها (كل)، وهما معربان؛ فأعربت حملا عليهما، أو على أحدهما[4]. وتخرج لمعان أخرى مصاحبة للاستفهام، مثل: التحسر، الإنكار، التعجب، والنفي.

أنماط التراكيب بـ(أيّ)

وقد ذكرت في الديوان (53) موضعا، دخلت فيها على العاقل، وغير العاقل، كما يأتي:

ت	نوع الاسم	التكرار
1-	العاقل	17
2-	غير العاقل	36
	المجموع	53

← أي +المستفهم عنه {= (عاقل)}، ومنه:

أي فتى للعظيم نَنْدُبُه شاطَ على أنْصُلِ الرِّماحِ دَمُه[1]

---

[1] ديوان البارودي، 509.

[2] المبرد، **المقتضب**، 288/2، 294. وسيبويه، **الكتاب**، 233/4.

[3] ابن جني، المحتسب، 1/ 268، 2/ 288. وابن يعيش، **شرح المفصل**، . والسيوطي، **الأشباه والنظائر**، 2/ 215.

[4] ابن الخشاب، **المرتجل**، تحقيق علي حيدر، دمشق، 1972م، 272.

← أي +المستفهم عنه {= (غير عاقل)}، ومنه:

وأيُّ حسامٍ لم تُصِبْهُ كَلالَةٌ؟ وأيُّ جوادٍ لم تَخُنْه الحَوافِرُ؟[2]

تحليل التراكيب

في التركيب الأول نلحظ أن الاستفهام حوَّل الجملة في بنيتها العميقة من معناها الاخباري الرئيس إلى معنى الاستفهام متضمنا معنى آخر مستلزَما بأداة الاستفهام (أي)، وهو استبعاد إمكانية استبدال ذلك الشخص الذي قضى لمواقف صعبة يمكن مواجهتها بعده.

وفي التركيب الثاني جرى تحويل الجملة الخبرية في بنيتها العميقة بوساطة أداة الاستفهام إلى معنى الاستفهام مستلزما معنى التأكيد والاقرار بأن كل السيوف لابد أن تصيبها الكلالة، وكذلك كل الجياد لابد أن تكبو.

6- متى

تأتي متى على خمسة أوجه، اسم استفهام[3]، نحو: (متى نصر الله؟)[4]، وهي "سؤال عن زمان مبهم يتضمن جميع الأزمنة"[5]، ومثلها في الإشارة إلى الزمان (أيَّان)، قال سيبويه: "إن (أيَّان) للسؤال عن الزمان، وهي بمعنى (متى)"[6]. ويؤكده ابن الحاجب إلا أنه يقول: "إن متى أكثر استعمالا، وتختص (أيَّان) بعظام الأمور، نحو قوله تعالى: "أيَّان مرساها"[7]، وكذلك فهي تختص بالاستفهام عن المستقبل، بخلاف متى التي تستعمل في الماضي والمستقبل"[8].

ويقول ابن فارس: "متى سؤال عن الوقت، فتكون شرطا، وبمعنى وسط في لغة هذيل"[9]، وهي في الزمان بمنزلة (أين) في المكان، وتنقل إلى الجزاء كأين[10]، قال الشاعر:

متى تأته تعشو إلى ضوء ناره تجد خير نار عندها خير موقد

فالسؤال بها يكون عن الزمان دون السؤال عن العدد، ويجاب عليها باليوم، أو الشهر كذا، والآن، أو حينئذ، ولا يجوز القول: متى زيد؟ لأن الزمان لا يكون خبرا عن الجثة[11].

ويقول سيبويه: "وإذا قال: ما معنى متى؟ قلت: في أي زمان"[1].

---

[1] ديوان البارودي، 561.

[2] ديوان البارودي، 243.

[3] ابن هشام، **مغني اللبيب**، 327.

[4] سورة البقرة، الآية، 214.

[5] ابن يعيش، **شرح المفصل**، 4/ 104.

[6] سيبويه، **الكتاب**، 4/ 235، 217/1.

[7] سورة، الأعراف، الآية، 187، وسورة النازعات، الآية، 42.

[8] رضي الدين الأستراباذي، **شرح الكافية**، 2/ 116.

[9] ابن فارس، **الصاحبي**، 277.

[10] ابن يعيش، شرح المفصل، 7/ 45.

[11] رضي الدين الاستراباذي، شرح الكافية، 2/ 116.

وقد تظهر معان أخرى لها عند الاستعمال، مثل: التفخيم، والتهويل، والاستبطاء، ...، والحقيقة أن السياق هو الذي يظهر مثل هذه المعاني، ذلك أن (متى) عنصر استفهام تدخل على الجملة، فتحول معناها إلى الاستفهام عن الزمان مطلقا، فهي مثل أخواتها من أدوات الاستفهام تثري بها الجمل التي تدخل عليها.

أنماط التراكيب بـ(متى)

وردت (متى) في (26) ستة وعشرين موضعا متخذة الأنماط الآتية:

← متى +المستفهم عنه {= (ج. ف)}، ومنه:

متى ينقضي عمر الحياة فتنقضي مآربُ كانت عِلَّةً للمظالم[2]

← متى +المستفهم عنه {= (ج. س)}، ومنه:

يا سعدُ قل لي فأنتَ أدرى متى رِعانُ العقيق تبدو[3]

تحليل الأنماط

في التركيب

متى ينقضي عمر الحياة فتنقضي مآربُ كانت عِلَّةً للمظالم

جرى تحويل البنية العميقة في التركيب من الاخبار المحايد إلى الاستفهام عن الزمان باستعمال أداته (متى) التي تحمل كذلك معنى آخر يريد الشاعر تضمينه سؤاله، ربما يكون الاستبطاء، أو التمني؛ لأنه لا يريد الاجابة بتاريخ محدد، بل يريد أن يرى وقتا يعود فيه العدل، وينتهي فيه الظلم وأسبابه.

وفي التركيب

يا سعدُ قل لي فأنتَ أدرى متى رِعانُ العقيق تبدو

جرى تحويل البنية العميقة في التركيب من الاخبار المحايد إلى الاستفهام عن الزمان المتضمن معنى آخر، وكما يظهر للدارس اظهار اللهفة والتشوُّق لؤية الأهل، والعودة إلى الموطن.

7- أنَّى

وردت في عشرة مواضع، وكانت بمعنى (كيف)، كما جاء عن سيبويه، حيث ذكر أنها تعني كذلك (أين)[4]**.**
وقد ذكرها المفسرون بمعنى (كيف)، كما في قوله تعالى: "أنَّى يحيي هذه الله بعد موتها"[5]**، وبمعنى (من أين) كما في قوله تعالى: "أنَّى يكون لي ولد"**[6]**، وربما جاز في الموضعين كلا المعنيين**[7]**.**

---

[1] سيبويه، الكتاب، 4/ 235.

[2] ديوان البارودي، 574.

[3] ديوان البارودي، 168.

[4] سيبويه، **الكتاب**، 4/ 235.

[5] سورة البقرة، آية، 259.

[6] سورة، آل عمران، الآية، 47.

[7] ابن فارس، **الصاحبي**، 113. والرضي الأسترابادي، 2/ 116. والسيوطي، **البرهان في علوم القرآن**، 4/ 249، **وتأويل مشكل القرآن**، 525. **وجامع البيان**، 2/ 397.

وأكد نحاة ومفسرون بأنها تأتي بمعنى (من أين)، ولا تكون بمعنى (أين)، وذكر ذلك البلاغيون أيضا؛ فهي لا تأتي إلا بمعنى (كيف)، و(من أين)[1]؛ لأن (أين) تعني المكان الذي حلَّ فيه الشيء، و(من أين) سؤال عن المكان الذي برز منه الشيء.

يقول البارودي:

بلغتُ مجهودَ نفسي في الثناء ولم أبلغ عُلاكَ، وأنَّى يُدْرَك القمرُ؟[2]

وقوله:

أنَّى يفِرُّ المرءُ مِن شَرَكِ الرَّدى والموتُ مقدورٌ على الحَيَوَانِ؟[3]

جرى في الجملتين السابقتين تحويل من البنية العميقة فيهما، والتي تحمل الاخبار المحايد، إلى معنى جديد هو الاستفهام بـ(أنَّى)، الذي يحمل معنى إضافيا، وهو كما يرى الدارس (معنى النفي)، فكما أن القمر لا يدرك في الجملة، كذلك فإن مكانة الممدوح في نفس الشاعر لا يمكن إدراكها مهما بذل من جهد.

وكذا الأمر في الجملة الثانية، فهل هناك من جهة يمكن أن تنجي الانسان من الموت، إذ هو مقدور على كل ما فيه حياة؟ فإذا كان بعد المكانة المقصود من الثناء في الأولى منفيا، فإن النفي يقع على المكان في الثانية، ولعل فيهما معنى (كيف)، وهو ما يتفق مع أقوال النحاة.

القسم الثاني: الاستفهام محذوف الأداة

لأن الهمزة (أم) أدوات الاستفهام؛ فقد خُصَّت بعدة أحكام منها: أنه يجوز حذفها سواء تقدمت على (أَم) أم لم تتقدمها، حيث يبقى السياق دالا عليها،[4]، بينما لا تحذف (هل) خشية التباس المعنى، وعدم وضوحه؛ لأنها تحمل معنى استفهاميا خاصا وهو السؤال عن النسبة، أما بقية أدوات الاستفهام فلأنه يستفهم بهن عن معناهن الحقيقي الذي وضعن له، كالسؤال عن العاقل، أو الزمان، أو المكان، أو الحال، أو السبب، وغيرها، فلا يجوز حذفهن.

ولعل الدارس الحالي يرى أن (هل) ينسحب عليها ما أجراه النحاة على الهمزة من حيث جواز حذفها؛ بخاصة إذا كان المقصود من السؤال بها التصديق، إذ تلتقي مع الهمزة في هذه النقطة؛ فقرينة التنغيم المصاحبة للاستفهام بهما تقع على آخر مقطع في الجملة صاعدة من أسفل إلى أعلى[5]. بخلاف نغمتها

---

[1] السكاكي، **مفتاح العلوم**، 150. والسبكي، **عروس الأفراح**، 2/ 289.

[2] ديوان البارودي، 221.

[3] ديوان البارودي، 690.

[4] سيبويه، **الكتاب**، 3/ 174-175. وابن يعيش، **شرح المفصل**، 8/ 154-155. وابن هشام، **مغني اللبيب**، 21. والسيوطي، **همع الهوامع**، 2/ 69. وابن جني، **المحتسب**، 2/ 205، 254، 322.

[5] تمام حسان، **اللغة العربية –معناها ومبناها**، 229 -230. ومازن الوعر، **نحو نظرية لسانية ....**، 168.

الهابطة قبل تحويلها إلى الاستفهام[1]؛ لذا فإن حذفها يصبح جائزا في جملة (هل قرأت الدرس؟) كما هو جائز في الجملة: (أقرأت الدرس؟).

وإذا كان هذا كذلك، فإن الأدوات الأخرى كما يؤكد الدرس الألسني الحديث صارت جزءا من البنية العميقة للتركيب الذي ترد فيه؛ لذلك لم يجز حذف أيّ منها.

وكان العربي يعبر عمَّا في ذهنه من معان في باب الاستفهام أكان بأداة أم بغيرها، ذلك أن إيقاع الجملة، ومقام التلفظ بها علامة وظيفية دالة على الاستفهام بما يصاحبها من نغم صوتي عادة ما يرافق تراكيب الاستفهام، فإذا قال الشاعر:

بدا لي منها معصم حين جمَّرت ... وكفٌّ خضيب زُيِّنت ببنان

فوالله ما أدري وإن كنت داريا ... بسبع رميت الجمر أم بثمان[2]

فهو يريد أبسبع؟، أو قال، ولم يذكر (أم) بعدها:

طَرِبْتُ وما شوقا إلى البيض أطْرَبُ ... ولا لَعِبًا مني، وذو الشَّيْبِ يَلْعَبُ؟[3]

فهو يريد: أَوَ ذو الشَّيْبِ يَلْعَبُ؟

أو قوله كذلك:

ثم قالوا: تُحِبُّها؟ قُلْتُ: بَهْرا ... عددَ الرمل والحصى والتراب[4]

فهو يريد: أتحبها؟

يدلنا على ذلك إيقاع الجملة، ومقام التلفُّظ بها؛ فهي علامة وظيفية دالة على الاستفهام بما يصاحبها من نغم صوتي يرافق عادة هذه التراكيب، فالنغمة الصوتية تصبح عند هذا الحد عنصرا من عناصر الاستفهام مثلها مثل أي أداة تحول الجملة من معنى الإخبار إلى معنى الاستفهام.

فإذا كان النبر والتنغيم في بعض اللغات العالمية يعد من الوسائل الرئيسة في تحديد معاني مفرداتها: اسمية كانت أم فعلية، فإن اللغة العربية لا تعتمد على النبر في تحديد مستوياتها الكلامية، بمعنى أن يكون النبر محددا لإسمية هذه الكلمة أو فعليتها، ولكنها تعتمد التنغيم كنصر من عناصر تحديد معنى الجملة رمتها؛ فالتنغيم لا يكون في الاستفهام، وفي الجمل عموما إلا لمعنى، وقد أدرك النحاة قديما هذا الخاصية، وذكروها مع أنهم لم يؤلوا فيها كثيرا، وابن جنّي يستخدم التشكيل الصوتي في فهم بعض المعاني النحوية، يقول: "فقد حذفت الصفة

---

[1] تشومسكي، **البنى النحوية**، 95.

[2] ديوان عمر بن أبي ربيعة، ط1، دار صادر، بيروت، إعادة الطبع 1412هـ-1992م. وسيبويه، **الكتاب**، 1/ 485. والمبرد، **المقتضب**، 3/ 394. وابن جني، **المحتسب**، 1/ 50. وابن يعيش، **شرح المفصل**، 8/ 154.

[3] ابن جني، **الخصائص**، 2/ 281. **والمحتسب**، 1/ 50. وابن هشام، **مغني اللبيب**، 21.

[4] ديوان عمر بن أبي ربيعة، 60. سيبويه، **الكتاب**، 1/ 157. وابن جني، **الخصائص**، 2/ 281. وابن يعيش، **شرح المفصل**، 1/ 121. وابن هشام، **مغني اللبيب**، 21.

ودلت الحال عليها. وذلك فيما حكاه صاحب الكتاب من قولهم: (سير عليه ليلٌ)، وهم يريدون: ليلٌ طويلٌ. وكأن هذا إنما حذفت فيه الصفة لِما دل من الحال على موضعها. وذلك أنك تحسُّ في كلام القائل لذلك من التطويح، والتطريح، والتفخيم، والتعظيم ما يقوم مقام قوله: طويلٌ أو نحو ذلك. وأنت تحسُّ هذا من نفسك إذا تأملته. وذلك أن تكون في مدح إنسان والثناء عليه، فتقول: كان والله رجلا! فتزيد في قوة اللفظ بـ(الله) هذه الكلمة، وتتمكن في تمطيط اللام، و إطالة الصوت بها، و(عليها)، أي رجلاً فاضلاً، أو شجاعاً، أو كريماً، أو نحو ذلك. وكذلك تقول: سألناه فوجدناه إنسانا! وتمكنَ الصوت بإنسان، وتفخمه، فتستغني بذلك عن وصفه بقولك: إنساناً سمحاً أو جواداً، أو نحو ذلك. وكذلك إن ذممته، ووصفته بالضيق، قلت: سألناه وكان إنساناً! وتزوي وجهك وتقطبه، فيغني ذلك عن قولك: إنساناً لئيماً أو لَحِزاً أو مبخَّلاً أو نحو ذلك. فعلى هذا وما يجري مجراه تحذف الصفة. فأما إن عريت من الدلالة عليها من اللفظ أو من الحال فإن حذفها لا يجوز"[1].

والتنغيم كما يعرفه محمود السعران: "المصطلح الصوتي الدال على الارتفاع (الصعود) والانخفاض (الهبوط) في درجة (Pitch) الجهر (Voice) في الكلام"[2].

فالمقطع اللفظي المنبور له وظيفة إبراز المعلومة الجديدة في الوحدة النغمية. وفي الحالات العادية غير الموسومة يلعب المقطع اللفظي المنبور دور إبراز آخر كلمة في الوحدة النغمية التي تكون عادة الكلمة الرئيسة في الجزء الذي يحتوي على المعلومة الجديدة[3].

ويقول تمام حسان: "أي مقطع في المجموعة الكلامية، سواء كان في وسطها أو في آخرها، صالح لأن يقع عليه هذا النوع من النبر ... ولكن الملاحظ أن المسافات بين كل حالتي نبر تبدو كأنها متساوية تقريبا وهذا ما نسميه الإيقاع فالتنغيم يكون بارتفاع الصوت وانخفاضه أثناء الكلام وربما كان له وظيفة نحوية ..."[4].

فقد بات من الثابت ارتباط مفهومي –التصويت والإيقاع معا– منذ القديم بالمادة الدلالية المتوخاة –ابتداء من الحرف، إلى اللفظة المفردة، إلى التركيب البسيط، إلى الجملة المركبة، لذا رأينا اهتمام النحاة في مختلف العصور على الإفادة من النظام الصوتي للكلام؛ للتمييز بين المعاني النحوية.

وقد أفاد البارودي في ديوانه من هذه الخاصية؛ فاستخدم أسلوب الاستفهام من دون اللجوء إلى هذه الأداة في خمسة مواضع، متلوة بفعل، وباسم، ذاكرا المعادل الاستفهامي (أم) في أربعة، كما ياتي:

← أداة الاستفهام (Ø) +المستفهم عنه {= (ج.س)}، ومنه:

وأنجُمٌ تلك أم فُرْسانُ عادِيَةٍ تختالُ في موكبٍ كالبحرِ مَسْجُورِ؟[5]

---

[1] ابن جني، **الخصائص**، 370/2- 371.

[2] محمود السعران، **علم اللغة –مقدمة للقارئ العربي**، 159.

[3] ج.ب. براون، وج. يول، تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطي، ومنير التريكي، 183-184.

[4] تمام حسان، **مناهج البحث اللغوي**، 163، وما بعدها.

[5] ديوان البارودي، 212.

وقوله:

فتلك لآلٍ، أمْ ربيعٌ تَفَتَّحَتْ   أزاهِرُهُ كالزُّهْرِ، أمْ نَظْمُ ناظِمِ؟[1]

← أداة الاستفهام (Ø) +المستفهم عنه {= (ج. ف)}، ومنه قوله من غير (أم):

تلومينني على عَبَراتِ عَيْنِي؟   ولولا الحُبُّ لم تَجْرِ المآقي[2]

نلحظ في هذه التراكيب عدم وجود أداة استفهام، وهي (الهمزة) المرجحة في مثل هذه المواضع، أو هل كما يزعم الدارس، ولكن ما نلحظه أيضا أنه جرى زيادة نغمة صوتية صاعدة مصاحبة للتلفظ بالمقطع الأخير في كلمة (أنجمٌ)، مع تحقيق النبر على المقطع قبل الأخير؛ لإفادة معنى الفرح والسرور، وليس لمعنى الاستفهام المجرد حسب. والأصل فيها "أأنجمٌ ...؟"، وكذا الشأن بالنسبة للمركبات الأخرى؛ فأصلها التوليدي: "أفتلك ...؟"، و"أتلومينني ...؟" فتصبح النغمة في موقع الأداة –العلامة النحوية الدالة على الاستفهام– من حيث وظيفتها، والمعنى الذي تحمله.

ولعل التحويل بحذف أداة الاستفهام، وتعليق التركيب بالتنغيم المصاحب للاستفهام جاء في هذه التراكيب بوجود المعادل (أم)، وبعدم وجوده؛ لغايات التعجب، وإظهار مشاعر الفرح الغامر الذي يزهو به الشاعر، وهو يفضي بهذه التعبيرات على الرغم مما يمكن أن يقال في البيت الثالث حول لوم الحبيبة له بسبب هذا الدمع المسفوح؛ فكثيرا ما تطفح العيون بالدموع بسبب السعادة التي تهبط للقاء حبيب، أو تحقيق هدف نبيل.

ونلحظ أيضا قِلَّة استعمال الاستفهام محذوف الأداة، إذ يبلغ (9) مرات مما استعملت الأداة فيه، وهو (541) مرَّة.بنسبة = 1.65%، أو من مجموع استعمال تركيب الاستفهام بصورة عامة، وهو (569) استعمالاً، أي بنسبة = 1.58%.

الاستفهام غير المباشر

وهو هنا لا يستخدم أداة استفهام بعينها، ولا يقوم بحذفها، ولا يدل على عدم استخدامه إياها قرينة التنغيم، بل نراه يلجأ إلى استخدام لفظ السؤال من الفعل (سأل) فمرة يستخدم الفعل الماضي، ومرة المضارع، أو الأمر مسندا إلى ضمير المتكلم مفردا أو جمعا، أو ضمير المخاطب مفردا أو جمعا، وهكذا، وقد ذكر البارودي هذه الصيغة في (19) موضعا، موزعة كما في الشكل:

فعل الأمر	الفعل المضارع	الفعل المضارع المجزوم	المجموع
9	4	6	19

ومنه قوله مسندا فعل الأمر إلى ضمير المخاطب المفرد:

[1] ديوان البارودي، 531.

[2] ديوان البارودي، 369.

فسل المدائن فهي مَنْجَمُ عِبْرَةٍ عما رأت من حاضر أو بادي[1]

أما الفعل المضارع فقد جاء مسندا إلى ضمير المتكلم المجموع، مثل:

نُسائِلُهُ عَنْ شَأنِهِ وهو صامِتٌ ونَخْبُرُ ما في نَفْسِهِ وهو مُطْبَقُ[2]

ومن الفعل المضارع المجزوم ما جاء مسندا إلى ضمير المخاطب، حيث كرر اللفظ مرتين:

فلا تسألْ على ما كان منه ولا تسألْ على ما كان مني[3]

ومنه قوله كذلك:

فلا تَسْأَلَنِّي عَنْ هَوايَ، فإنَّني وَربِّكَ أدْرِي كيف زَلَّتْ بِيَ النَّعْلُ[4]

فالسؤال في هذه التراكيب يبدو ظاهريا أنه لم يقع، فلا حاجة إذن إلى جواب محدد، يطلقه المستمع (المخاطب)، وكبقية طرق الاستفهام التي سبق الحديث عنها، لم يكن الشاعر يقصد بأسئلته التي انسحبت على أغلب أدوات الاستفهام ينتظر تلقي جواب، فالشاعر على غير عادة المتكلمين في حوار واقعي، أو متخيل يقدم أسئلة ويتلقى أجوبة.

نلحظ قَلَّة استعمال الاستفهام المباشر، وهو ما يتم فيه استعمال لفظ السؤال، أو إحدى صيغه، حيث بلغت نسبة استعماله 569/19= 3.3%، وهي نسبة أكثر بقليل من التركيب محذوف الأداة.

الاستفهام المنفي

ومما اختصت به الهمزة من بين أدوات الاستفهام أيضا هو جواز دخولها على النفي[5]، فالجملة المنفية يمكننا الاستفهام عنها باستخدام أداة الاستفهام (الهمزة) فقط، من دون أدوات الاستفهام الأخرى.

وقد استخدمها البارودي في السؤال عن المنفي، كما يتضح في الجدول الآتي في (34) أربع وثلاثين موضعا، حيث دخلت على أربع من أدوات النفي، هي: لم، وما، وليس، ولا.

أداة النفي	لم	ما	ليس	لا	مجموع التكرار
التكرار	10	11	9	4	34

وقد ذكر البحث في موضعه استخدام هل مع الجملة المنفية أيضا، وناقشها بما يكفل توضيح المسألة[6].

النتائج:

[1]ديوان البارودي، 159.

[2]ديوان البارودي، 382.

[3] ديوان البارودي، 681.

[4] ديوان البارودي، 420.

[5] ابن هشام، **أوضح المسالك**، 2/ 24، والمرادي، **الجنى الداني**، 384، والبغدادي، **خزانة الأدب**، 4/ 70.

[6] هذا البحث، 18.

من نافلة القول أن نزعم أن تراكيب الاستفهام مهمة مثلها مثل الجملة الاسمية والفعلية، ومن الملاحظ في هذه الدراسة أن الشاعر في استعماله أدوات الاستفهام كان ملتزما مع ما قاله النحاة، غير أنه في بعض التراكيب بدا الأمر منحرفا عن القاعدة، مثل:

أولا: دخول (هل) على الاسم مع وجود الفعل في حيزها على رأي النحاة، يقول سيبويه: "لا يليها إلا الفعل، وإن وليها اسم فعلى التوسع"[1]، يقول البارودي:

"قالت: فهل دواءٌ يُسْتَطَبُّ به؟ قُلْتُ: الوِصالُ، فَراحَتْ، وهي تَبْتَسِمُ"[2]

يصف سيبويه هذا الاستعمال بالقبح، إذ يقول: "فإن قلت: هل زيدا رأيت؟ وهل زيد ذهب؟ قبح، ولم يجز إلا في الشعر"[3]؛ ولعله يقصد الضرورة على رأي السيوطي الذي يقول: "إن هل إذا كان في حيزها فعل، وجب إيلاؤها إياه، فلا يقال: (هل زيد قام؟) إلا في الضرورة"[4]. فهل يعد هذا الاستعمال في الشعر –إذا أضفنا إليه إليه استعمال الناس بصورة عامة– من تجديدات الشاعر أم من المآخذ عليه؟

ثانيا: ورود المعادل (أم) في السؤال بـ(هل)، إذ منعه النحاة، يقول ابن هشام: "فيمتنع نحو (هل زيدا ضربت؟ ونحو (هل زيد قائم أم عمرو؟)[5]، وجاء في الكافية ما نصه: "ومنها أن الهمزة تستعمل مطردا مع أم، ولا تستعمل معها إلا شاذا"[6]. فهل كان استعماله هذا مجازفة لغوية منه؛ بحيث أقدم على تكرار هذا الاستعمال؛ لإفادة استفهام التصور الذي يمتنع مع الحرف (هل)؟ أكان الشاعر على علم بهذه القاعدة، ولم تثنه معرفته عن تأصيل الشاذ، وجعله قاعدة يسير عليها مَن بعده شأنه في هذا شأن نحاة الكوفة الذين كانوا مغرمين في بناء القاعدة النحوية على القليل والشاذ حتى لو لم يعرف قائله مما استعمله العرب في كلامهم؟ أم أن التفعيلة والوزن الشعري حالا دون تكرارها مرة ثانية بعد (أم) المعادلة؟ أم أن سببا آخر يقف وراء هذا الاستخدام المتفرد علما أنه استعمل (أو) في بعض المواضع المشابهة؟ كما ذكر في موضعه، المهم أن الشاعر (البارودي) المجدد ببعث الشعر العربي رمته من الرقاد، استعمل هذا الأسلوب الاستفهامي من دون تكرار (هل)، وهو أمر استهجنه النحاة العرب قديما. فهل يعد هذا الاستعمال الشعري –إذا أضفنا إليه استعمال القدماء له في بعض المواضع، وكذلك الاستعمال السائد كما نلاحظ الآن– من المآخذ عليه، أم يعد له من الفتح والتجديد؟

---

[1] سيبويه، **الكتاب**، 1/ 98.

[2] **ديوان** البارودي، 570.

[3] سيبويه، **الكتاب**، 1/ 98.

[4] السيوطي، **همع الهوامع**، 2/ 77.

[5] ابن هشام، **مغني اللبيب**، 339.

[6] رضي الدين الأستراباذي، **شرح الكافية**، 2/ 389.

ثالثا: على حين أجاز النحاة حذف (الهمزة)[1]؛ لأنها تعرف من التنغيم المرافق لسياق الاستفهام بها، فقد منعوا حذف (هل)، والصحيح أنها تحذف إذا كان المقصود من السؤال بها التصديق، حيث تلتقي والهمزة في هذه النقطة، فالجملتان: (أقرأت الدرس؟)، و (هل قرأت الدرس؟) متماثلتان.

أما بقية الأدوات فيستفهم بهن عن معناهن الحقيقي الذي يتلبسهن كالسؤال عن العاقل، والزمان، والمكان، والحال، والسبب؛ فلذلك لا يجوز حذفهن إذ يصبحن جزءا من التركيب تحمل كل أداة قدرة تحويل التركيب إلى الاستفهام، فضلا عن معناها، وكل أدوات الاستفهام كذلك تحمل كل منها معنى جديدا مترافقا مع معناها الأصلي، ويفهم كل ذلك من السياق، يقول السبكي: "إن معنى الاستفهام فيه موجود، وانضم إليه معنى آخر"[2]،وهو ما قاله ابن جني: "فلما كان السائل في جميع هذه الأحوال قد يسأل عما هو عارفه ... جاز أن يجرد في بعض الأحوال ذلك الحرف لصريح ذلك المعنى"[3]. وذهب (جون ليونز) مذهبه، إذ يقول: "أعطني السياق الذي وضعت فيه الكلمة، وسوف أخبرك بمعناها، من المستحيل أن تعطي معنى كلمة بدون وضعها في سياق، وتكون المعاجم مفيدة بقدر ما تذكره من عدد سياقات الكلمات وتنوعها"[4]

رابعا: عدم تصدر أداة الاستفهام إذ تقبع في سياق الإخبار بحيث تأخذ دلالته. وإذ يقدر الباحث أن هناك تخريجات كثيرة يمكن اعتمادها في تسويغ مثل هذه التراكيب، يرى أن هذه المواضع لا تناقض تلك القواعد، بل إنها تقدم إضافة لا بأس بها.

خامسا: تصدر (هل) تركيبا منفيا، وهو ما لم يتفق مع قواعد النحاة، فهل يكون هذا جائزا في العربية على الرغم من رفضه قديما؟ على اعتبار أن شريحة اجتماعية كبيرة باتت تستعمله حتى في المستوى الأدبي كما لاحظنا.

وأخيرا: إن طبيعة الموقف الاستفهامي تقتضي وجود طرفين أحدهما يلقي سؤالا يجهل المعرفة المتحتمة عليه، ولولا ذلك لما سأل، وطرف ثان متلق يجيب عن هذا السؤال. ولكن في خصوصية الموقف الشعري، هل يتحتم وجود هذين الطرفين؟ إن المتتبع لأقوال النحاة، وفائدة الصيغة الاستفهامية، وقيمتها البلاغية لا ينتظر أن يكون هناك مجيب، أو حتى جواب مباشر؛ فالمستفهم بصورة عامة، وفي الشعر بصورة خاصة قد يخرج بسؤاله عن المعنى المحدد للسؤال؛ ليضيف إلى تعبيره معاني أخرى، مثل: التقرير، والتوبيخ، والتعجب، والإنكار، والتهكم ...، [5]، والموقف الشعري ذو خصوصية مختلفة، فهو مليء بالأحاسيس والمشاعر، والأفكار الذهنية الجياشة؛ لذلك نجد الشاعر قد اعتمد اعتمادا يكاد يكون شبه كامل على ذكر الأدوات في

---

[1] ابن هشام، **مغني اللبيب**، 1/ 11-13.

[2] السبكي، **عروس الأفراح –شروح التلخيص**، 2/ 306.

[3] ابن جني، **الخصائص**، 2/ 464-465.

[4] Lyons, John: Introduction to Theoretical Linguistics,P.410.

[5] سيبويه، **الكتاب**، 1/ 343، 2/ 306، 3/ 170، 172، 176، 181، ابن هشام، **مغني اللبيب**، 26.

تراكيب الاستفهام، فإذا أسقطنا (9) تراكيب لم تذكر فيها الأداة، و (19) تركيبا اعتمد فيها على السؤال غير المباشر، نجد أن (541) تركيبا ذكرت فيها أدوات الاستفهام المختلفة، أي بنسبة (95%)، وهذا يدلل على أن الشاعر استثمر كثيرا الدلالات الأخرى المتضمنة في أدوات الاستفهام.

المصادر والمراجع:

* ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ط2، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، لا.ت.

* ابن جني، المحتسب في تبيين وجوه القراءات والإيضاح عنها، تحقيق علي نجدي ناصف، وعبد الحليم النجار، وعبد الفتاح إسماعيل شلبي، لا.ط، القاهرة، 1386هـ- 1969م.

* ابن الحاجب، الإيضاح في شرح المفصل، تحقيق موسى بناي العقيلي، لا.ط، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، بغداد، 1982م.

* ابن الخشاب، المرتجل، تحقيق علي حيدر، لا.ط، لا.م، دمشق، 1972م.

* ابن السراج، الأصول في النحو، عبد الحسين الفتلي، لا.ط، مطبعة النعمان، النجف، العراق، 1973م.

* ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، تحقيق صاحب أبو جناح، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، العراق، د.ت.

* ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق مصطفى الشويمي، طبع بيروت، لا.ط، 1964م.

* ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم، تأويل مشكل القرآن، شرح ونشر السيد أحمد صقر، ط2، القاهرة، 1973م.

* ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث ومؤسسة التاريخ الإسلامي، بيروت، ط2، 1418هـ-1997م.

* ابن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق عبد المتعال الصعيدي، ط5، مكتبة ومطبعة محمد علي صبح، 1402هـ - 1982م.

* ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، راجعه سعيد الأفغاني، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، 1419هـ-1998م.

* ابن يعيش، شرح المفصل، عالم الكتب، بيروت ومكتبة المتنبي- القاهرة، لا.ط، لا.ت.

* أبو حيان النحوي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق مصطفى النحاس، ط1، مطبعة المدني، 1409هـ 1989.

* أحمد المتوكل، الجملة المركبة في اللغة العربية، ط1، منشورات عكاظ، 1987م.

* الأنباري، أبو البركات، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، ط4، مطبعة السعادة، القاهرة، 1961م.

* البارودي، محمود سامي، ديوان البارودي، حققه وضبط شرحه علي الجارم، ومحمد شفيق معروف، دار العودة، بيروت، لبنان، 1998.

* البغدادي، خزانة الأدب ولب لباب العرب، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، لا.ط، مكتبة الخانجي، القاهرة، لا.ت.

* بهاء الدين السبكي، عروس الأفراح -شروح التلخيص-، لا.ط، مطبعة عيسى البابي الحلبي بمصر، لا.ت.

* تمام حسان، الأصول -دراسة أبيستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ودار الشؤون الثقافية العامة -العراق، لا.ط، 1988م.

* تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، لا.ط، مطبعة الهيئة العامة للكتاب، مصر، 1973م.

* تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990.
* ج.ب. براون، وج. يول، تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطي، ومنير التريكي، لا.ط، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1418هـ-1997م.
* الجرجاني، عبد القاهر، المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق كاظم بحر المرجان، لا.ط، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، 1982م.
* الجرجاني، علي، التعريفات، لا.ط، لا.ن، بيروت، 1969م.
* خليل عمايرة، في التحليل اللغوي -منهج وصفي تحليلي، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، 1987م.
* خليل عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها -منهج وتطبيق، عالم المعرفة، جدة، السعودية، ط1، 1404هـ-1984م.
* رضي الدين الأسترابادي، شرح الكافية في النحو لابن الحاجب، لا.ط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، لا.ت.
* الزجاجي، أبو القاسم، الجمل في النحو، تحقيق ابن أبي شنب، ط2، باريس، 1957م.
وطبعة: تحقيق علي توفيق الحمد، لا.ط، دار الأمل، إربد، الأردن، 1984م.
* الزجاجي، حروف المعاني، تحقيق علي توفيق الحمد، لا.ط، دار الأمل، إربد، الأردن، 1986م.
* * الزركشي، بدر الدين ، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل، ط1، مطبعة الحلبي، مصر، 1957م.
* الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق عبد الرحيم محمود، بيروت، 1997م.
* السعران، محمود، علم اللغة -مقدمة للقارئ العربي، ط2، دار الفكر العربي، 1417هـ-1997م.
* السكاكي، مفتاح العلوم، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، 1937م.
* سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، لا.ط، المطبعة الأميرية، مصر، 1966م، 1977م.
* السيوطي، همع الهوامع شرح جمع الجوامع في العربية، عني بتصحيحه محمد بدر النعساني، لا.ط، دار المعرفة، بيروت، لبنان، لا.ت.
* السيوطي، الأشباه والنظائر، تحقيق عبد الرؤوف سعد، القاهرة، 1975م.
* الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، لا.ط، بيروت، 1984م.
* عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، لا.ط، دار توبقال، المغرب، 1985م.
* عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، لا.ط، لا.ن، بيروت، 1979.
* العلوي، الطراز، المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، لا.ط، لا.ن، مصر، 1914م.
* عمر بن أبي ربيعة، الديوان، ط1، دار صادر، بيروت، إعادة الطبع 1412هـ-1992م
* الفراء، معاني القرآن، تحقيق أحمد بن يوسف النجاتي، لا.ط، دار الكتب، مصر، 1955م.
* القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق لجنة من الأساتذة، مكتبة المثنى، بغداد.
* قيس بن الملوّح، ديوان الشاعر.
* مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب، ط1، دار طلاس، دمشق، 1987م.
* المبرد، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عظيمة، لا.ط، مؤسسة دار التحرير، مصر، 1386هـ.
* المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، ط1، المكتبة العربية حلب، 1973، وتحقيق طه محسن، لا.ط، دار الكتاب للطباعة، الموصل، العراق، 1976م.

* نايف خورما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، سلسلة شهرية تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978.

* نهاد الموسى، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، بيروت، 1980.

* نوم جومسكي، البنى النحوية، ترجمة يؤيل يوسف عزيز، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1987.

* الهروي، الأزهية في علم الحروف، تحقيق عبد المنعم الملوحي، لا.ط، مجمع اللغة العربية، دمشق، 1391هـ-1973م.

مستوى التقييم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في السلط وفقاً لمقياس تورانس وعلاقته ببعض المتغيرات: (الجنس، التحصيل، المؤهل العلمي للأمهات)

د.حابس سليمان العواملة
جامعة البلقاء التطبيقية
المملكة الأردنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التقييم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز في السلط وفقاً لمقياس تورانس وعلاقته ببعض المتغيّرات (الجنس، التحصيل، المؤهّل العلمي للأمّ).

تكوّنت عيّنة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من الصفّ السابع والثامن والتاسع منهم (30) ذكور و (30) إناث من الصفوف المذكورة في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة السلط للعام الدراسي 2010-2011. تمّ استخدام مقياس التقييم الذاتي لمستوى التفكير الإبداعي لتورانس على الطلبة أفراد عينة الدراسة وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-test لفحص أسئلة الدراسة وتم استخدام تحليل التباين الأحادي one way -ANOVA ولمعرفة المقارنات البعدية تم استخدام اختبار شيفيه، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات الطلبة على المقياس ككل والمتعلق بالتقييم الذاتي لمستوى التفكير الإبداعي يعزى لمتغير الجنس

ولصالح الإناث حيث بلغت قيمة (ت: 3.841) وبدلالة إحصائية (5.555). كذلك بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات الطلبة على المقياس تعزى لمتغير (مستوى التحصيل) ولصالح الطلبة ذوي التحصيل (ممتاز).

وأخيرا أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات الطلبة ذوي المستوى التعليمي للام (ماجستير أو دكتوراه) ومن جهة أخرى ذوي المستوى التعليمي للأم (بكالوريوس أو دبلوم متوسط)، وبين مستوى (توجيهي فما دون) ، وجاءت الفروق لصالح ذوي المستوى التعليمي للأمّ (ماجستير أو دكتوراه).

المقدمة

شهد العقد الأخير من القرن الماضي حركة واسعة تدعو إلى تنشيط الاهتمام بالطلبة الموهوبين والمبدعين، ومحاولة تنمية التفكير الإبداعي في سن مبكرة وخاصة في المرحلة الأولى من حياة الطفل، كذلك اهتم العلماء وركزوا على الكشف عن الطلبة الموهوبين وتشخصيهم وضرورة توفير المناهج والمقررات والبرامج التربوية التي تلبي احتياجاتهم وخاصة في المرحلة الأولى.

ومن الواضح أنّ هناك أسبابًا ساهمت بشكل أو بآخر في تزايد الاهتمام بتربية الموهوبين والمتفوّقين وتعليمهم عالمياً، منذ بداية القرن العشرين وهي: تقدّم حركة القياس العقلي، وسباق التسلّح بين العملاقين خلال الفترة ما بين الحرب العالمية الثانية، وانهيار الاتحاد السوفيتي وحلف وارسو في بداية التسعينات، والانفجار السكاني والمعرفي، وإطلاق الجمعيات المهنية والمؤتمرات العلمية والمجهودات الفردية الإبداعية. (جروان، 2004). وقد لقي مجال الإبداع في العقود الأربعة الأخيرة اهتمامًا كبيراً من العلماء والباحثين في ميدان التربية وعلم النفس، إذ تناولت بحوث ودراسات عديدة طبيعة الإبداع ونموه والعوامل المختلفة التي تتدخل في تكوينه، والهدف الرئيسي الذي بين هذه البحوث هو الوقوف على أسباب وكيفية اختلاف بعض الأفراد من حيث طرق تفكيرهم، وأساليب تنظيم إدراكاتهم ومستوى تقييمهم لذواتهم وقدراتهم الإبداعية. (نشواني، 1996).

مشكلة الدراسة وأهميتها

بدأت حركة رعاية الموهوبين والمتفوقين في الأردن بافتتاح أول مركز ريادي في مدينة السلط عام 1982، وقد تنامت وتعاظمت هذه المراكز حتى وصلت إلى (17) مركزاً ريادياً في عام 2007، كما تم افتتاح ثلاث مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، كان أولها عام (2002/2001) في مدينة الزرقاء، ومن ثم تم فتح المدرسة الأخرى في اربد عام (2004/2003) وأخيرا مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة السلط. (www.noe.gov.jo).

ومع تزايد هذه المدارس تعاظمت وسائل الكشف عن الموهبة والإبداع وأصبحت اختبارات تورانس (Torrance) واختبارات (Renzulli) واختبارات أخرى وسائل ناجحة في الكشف عن الطلبة وقدراتهم الابداعية،

وهـذه الاختبـارات تسـتخدم مـن قبـل المعلمـين للكشـف عـن الموهبـة لـدى الطلبـة، إلا أن اختبـار تـورانس (Torrance) للتقييم الذاتي يعتبر اختباراً هاماً للطالب إذ يقوم الطالب هو نفسه بالكشف عن قدراته الإبداعية، ويكون موضوعياً في معرفة نقاط القوة والضعف في مستوى التفكير الذي يتعايش معه.

إلا أن (Callahan& Ries,2004) أشار إلى أن عنصر التقييم الذاتي لم يلقى اهتماماً كبيراً من قبل الخبراء والعاملين في مجال تعليم الموهوبين.

ويقول المربي (Renzulli,1987) أن أسلوب التقييم الذاتي في المدارس الثانوية العليا هو الأسلوب الأمثل والوحيد الذي يوصي به في استراتيجيات تحديد الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

وقد قام سلدن (Seldin, 1993) بدراسة طبقت في جامعة كاليفورنيا أشارت نتائجها إلى أن الأساتذة في الجامعة أشاروا إلى أن الطلبة من أكثر الحكام دقة في تقييم قدراتهم وتقييم فعالية التدريس.

ويمتلك بعض الطلبة الموهوبين هوايات فائقة، واهتمامات فنية وإبداعية مميزة، وعلمية قوية ولافتة، وبالتالي يرغبون في المشاركة في برنامج تربوي خاص، ولكن المشكلة أنه لا يوجد من يدعوهم للمشاركة كما أن مدرسيهم لا يدركون الموهبة والإبداع أو الدافعية العالية لأمثال هؤلاء الطلبة لهذا السبب كان هناك الترشيح الذاتي أو التقييم الذاتي، وقد كانت مدينة تشارلوتشفيل بولاية فيرجينا الأمريكية (Charlottesville, Virginia State) أول من استخدم أسلوب الترشيح الذاتي بوجود استبيان في مجالات وقدرات ومواهب تقييم الطالب إشارات تقيميه لما يجد لديه من مواهب (Chech list). (Gary, A Davis, 1998).

ويؤكد جروان (2008) على أن عملية التقييم تهدف إلى توافر نوعين من المعلومات من ضمنها معلومات حول التقدم الأكاديمي للطالب الموهوب، والنمو الانفعالي ومستوى إدراكه لطبيعة قدراته الإبداعية.

ونظراً لأهمية شعور الطالب الموهوب بأهمية تقييم قدراته الإبداعية وما ينعكس على انجازاته وتفوقه قام الباحث باختيار اختبار تورانس التقييمي للكشف عن الطلبة الموهوبين؛ وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد من خلال الأسئلة الآتية:

1. هل تختلف قدرة التقييم الذاتي في الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي وفقاً لمقياس تورانس لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة السلط باختلاف جنس الطالب؟
2. هل تختلف قدرة التقييم الذاتي في الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي وفقاً لمقياس تورانس لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة السلط باختلاف التحصيل؟
3. هل تختلف قدرة التقييم الذاتي في الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي وفقاً لمقياس تورانس لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة السلط باختلاف المؤهل العلمي للأمّ ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على قدرة التقييم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في الكشف عن مواهبهم وقدراتهم الإبداعية، وأن هذه القدرة تتغير بناء على جنس الطالب ومستوى تحصيله الأكاديمي، واختلاف

المؤهل العلمي للأم، وأنّ دراسة متغير المؤهل العلمي للام لبيان اثر هل الأمهات المتعلمات والمحصلات علمياً تؤهل أبنائها وترفع من مستوى تقييمهم لقدراتهم وتفكيرهم الإبداعي أم أنّ الأمر سواء؟.

الدراسات السابقة

تشير بعض الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعيشون في بيئة أسرية ثرية ثقافياً وبكنف أولياء أمور لديهم مؤهلات علمية مرتفعة، كانوا أميل إلى امتلاك القدرة على التفكير الإبداعي، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة مون واليكس (1998) والتي أجريت على عينة من الأطفال الموهوبين الاستراليين فقد أشارت إلى أن 25% من الأطباء أو المرتبطين بالطب، وأن 14% منهم كانوا تربويين و 25% كانوا يحتلون مراكز إدارية، أما الأمهات فحوالي 64% كن عاملات في مراكز مهنية. ويتضح حالياً من هذه الدراسات أن المستوى التعليمي للأبويين يؤثر في تنمية الموهبة لدى الطفل، ويرفع من مستوى تقييم الطفل الموهوب لقدراته الإبداعية.

كما قامت (قمرة، 2009) بدراسة حول دور الأسرة في رعاية أبنائهم الموهوبين في المملكة العربية السعودية على عينة قوامها (100) أسرة لديها أطفال موهوبين أشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى التعليمي لأمهات الأطفال الموهوبين كان له الأثر الأكبر في رعاية واكتشاف الطفل الموهوب حيث بلغت نسبة الأمهات الجامعيات لدى عينة الدراسة (27.7%) وكانت نسبة التعليم للآباء في التعليم الجامعية (41.8%).

وقام ليو وليدرمان (Liu& Lederman,2002) بدراسة لتقصي رؤى الطلبة الموهوبين في تايوان لطبيعة مستواهم التعليمي، واختيرت عينة من الطلبة الموهوبين في الصف السابع الأساسي، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الموهوبين يمتلكون رؤى مقبولة لطبيعة مستواهم التعليمي، ومستوى من القابلية المعرفية العلمية والتغير، كما أوضحت قدرة الطلبة الموهوبين على إعطاء أمثلة أكثر دقة لتوضيح دور الإبداع العلمي في إنتاج النظريات والتفسيرات العلمية.

وفي دراسة لهيسير (Heser, 1980) التي هدفت لتقصي اثر الفروق الجنسية في التطور البنيوي لتقدير مستوى الأداء الذاتي لطلبة الصفوف من التاسع وحتى الصف الحادي عشر، وشملت عينة الدراسة على (4593) طالباً وطالبة من الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجات تقدير مستوى الذات تزداد مع عمر الطالب كذلك توصلت النتائج إلى انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى تقييم الذات.

كما قام كاتزر (Katzer,1993) بدراسة هدفت إلى التحقق من مستوى تقييم الذات لدى الطلبة الريفيين الذين تشاركوا في برنامج تقييم الموهوبين والذين لم يشاركوا فيها وقد تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة من الصف السادس والتاسع، والثاني عشر، والمسجلين في مدارس ولاية كنساس الأمريكية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقييم الطلبة الموهوبين لبرامجهم ومستوى قدراتهم كانت أعلى من الطلبة غير الموهوبين، كذلك أظهرت وجود فروق ذات دلالة لمستوى الصف على مستوى تقدير الذات ولصالح الإناث.

كما أجرى الفاعوري (1993) دراسة بعنوان مستوى مفهوم الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين من طلبة المرحلة الثانوية في لواء جرش، هدفت الدراسة التعرف إلى الفروق بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين ذكورا وإناثا في الفرعين الأدبي والعلمي من حيث مستوى مفهوم الذات، قام الباحث بأخذ (320) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج دراسته وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وكانت الفروق لصالح الإناث كما أظهرت أن المتفوقين دراسياً لديهم مستوى من الذات والتقديرات أعلى من الطلبة غير المتفوقين. وقد قام هوكنز (Hawkins,1993) بدراسة مقارنة على عينة مكونة من (125) طالباً وطالبة من الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، وتمت المقارنة من حيث الخصائص الشخصية ومستوى تقييمهم لذاتهم، والمسؤولية الذاتية ومستوى إدراك الذات في الكفاءة التعليمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع كان لديهم مستوى لتقييم ذواتهم ومستوى أعلى في إدراك الذات في الكفاءة التعليمية أكبر من الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المنخفض.

منهجية البحث

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع والثامن والتاسع في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة السلط والبالغ عددهم (182) طالباً وطالبة منهم (102) طالباً و(80) طالبة للعام الدراسي 2012/2011.

العيّنـــة

تمّ اختيار عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة منهم (30) طالباً و (30) طالبة بالطريقة الطبقية العشوائية من جميع الصفوف المذكورة، الصف السابع، والثامن والتاسع، وجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس ومستوى التحصيل والمؤهل العلمي للأمّ وإعداد العينة والنسبة المئوية.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة

المتغير	المستوى الفئة	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	30	50.0
	أنثى	30	50.0
	المجموع	60	100.0
مستوى التحصيل	ممتاز	44	73.3
	جيد جداً	16	26.7
	المجموع	60	100.0
المؤهل العلمي للأم	ماجستير أو دكتوراه	13	21.7
	بكالوريوس أو دبلوم متوسط	39	65.0
	توجيهي فما دون	8	13.3
	المجموع	60	100.0

أداة الدراسة

مقياس التقييم الذاتي لمستوى التفكير الإبداعي (Torrance,1977) ويقوم مقياس التقييم الذاتي لمستوى التفكير الإبداعي على أن الطالب يقوم من خلال هذا المقياس بإجراء الاختبار على نفسه بهدف الوقوف على مستوى التفكير الإبداعي لديه، ويتكون نموذج التقييم الذاتي من عشرين فقرة يجاب عليها بـ (نعم، لا، لا أعرف) وهناك فقرات محددة في الاختبار إذا أجاب عليها بنعم تأخذ درجة، وإجابات أخرى يجب أن يجيب عليها بلا من أجل أن يحصل على الدرجة المطلوبة.

طريقة تصحيح المقياس: إنّ طريقة تصحيح المقياس سهلة، وتقوم على جمع الإجابات الصحيحة، وإعطاء درجة لكل إجابة صحيحة لاستخراج الدرجة الكلية على الاختيار، ويتم على النحو الآتي:

تحسب علامة لمن يجيب (نعم) على بنود التقييم التي تحمل الأرقام: (18، 16، 14، 12، 10، 9، 8، 6، 4، 2) وعلامة أخرى لمن يجيب (لا) على البنود التي تحمل الأرقام: (20، 19، 17، 15، 13، 11، 7، 5، 1،3)، ويطلب الفاحص من المفحوص بوضع إشارة مقابل كل صفة تنطبق عليه ولا يجوز أن يختار أكثر من إجابة عن نفس الفقرة.

صدق وثبات الأداة

تمّ حساب صدق الاختبار لعدّة دراسات أجنبية ودراسات عربية استخدمت هذا المقياس وأسفرت النتائج عن فعالية هذا الاختبار في التمييز بين متغيرات الدراسة، ومن هنا تم اعتماد أداة للدراسة بعد التأكد من صلاحيتها ومن خلال ملاحظات الأخصائيين المهتمين بالإبداع والتفوق.

اعتمد الباحث الاختبار بصورته الأصلية، ومن ثم تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية بلغت (10) افرد من خارج عينة الدراسة وذلك للتحقق من ثبات الأداة وعن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (test r –test) وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، ومن ثمّ تمّ حساب التبيان باستخراج معامل كرونباخ آلفا لبيان ثبات الاتساق الداخلي، وكانت درجة ثبات الاتساق الداخلي بلغت (0.88) وهذه النسبة تعتبر جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن تقديرات الطلبة على المقياس وتمّ استخدام اختبار (T–test) وتحليل التباين الأحادي للكشف عن متوسطات تقديرات الطلبة على المقياس ككل وحسب متغيرات الدراسة كذلك استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة

سوف يعرض هذا الجزء من البحث النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لأسئلة الدراسة وللإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: " هل تختلف قدرة التقييم الذاتي في الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي وفقاً لمقياس تورانس لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في السلط باختلاف الجنس؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (T-test) تقديرات الطلبة (أفراد عينة الدراسة) على المقياس ككل والمتعلق بالتقييم الذاتي لمستوى التفكير الإبداعي وحسب متغير (الجنس)، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (T-test) تقديرات الطلبة تقديرات أفراد عينة الدراسة) على المقياس ككل والمتعلق بالتقييم الذاتي لمستوى التفكير الإبداعي وحسب متغير (الجنس)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	30	1.63	0.33	3.841	58	0.000*
أنثى	30	2.01	0.43			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (2) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات الطلبة (أفراد عينة الدراسة) على المقياس ككل والمتعلق بالتقييم الذاتي لمستوى التفكير الإبداعي يعزى لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث، حيث بلع المتوسط الحسابي للذكور (1.63) وبالمقابل حصلن الإناث على متوسط (2.01) وانحراف معياري (0.33) للذكور وانحراف (0.43) للإناث كذلك بلغت قيمة (ت) (3.841) وبدلالة إحصائية (0.000).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينصّ على: "هل تختلف قدرة التقييم الذاتي في الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي وفقاً لمقياس تورانس لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في السلط باختلاف مستوى التحصيل؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) تقديرات الطلبة (أفراد عينة الدراسة) على المقياس ككل والمتعلق بالتقييم الذاتي لمستوى التفكير الإبداعي وحسب متغير (مستوى التحصيل)، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) تقديرات الطلبة (أفراد عينة الدراسة)على المقياس ككل والمتعلق بالتقييم الذاتي لمستوى التفكير الإبداعي وحسب متغير (مستوى التحصيل)

مستوى التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ممتاز	44	1.91	0.42	2.783	58	0.007*

			0.34	1.58	16	جيد جداً

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (3) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات الطلبة (أفراد عينة الدراسة) على المقياس ككل والمتعلق بالتقييم الذاتي لمستوى التفكير الإبداعي يعزى لمتغير (مستوى التحصيل) ولصالح الطلبة ذوي مستوى التحصيل (ممتاز)، حيث بلغ المتوسط الحسابي التحصيل (ممتاز) (1.91) بانحراف معياري (0.42) فيما مستوى التحصيل (جيد جدا) حصل على متوسط حسابي بلغ (0.34) وبلغت قيمة (ت) (2.783) وبدلالة إحصائية (0.007).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: "هل تختلف قدرة التقييم الذاتي في الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي وفقاً لمقياس تورانس لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في السلط باختلاف المؤهل العلمي للام؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة (أفراد عينة الدراسة) على المقياس ككل والمتعلق بالتقييم الذاتي في الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي وفقاً لمقياس تورانس لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في السلط وحسب متغير (المستوى التعليمي للام)، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة (أفراد عينة الدراسة) على المقياس ككل وحسب متغير (المستوى التعليمي للام)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى التعليمي للأمّ
0.36	2.40	13	ماجستير أو دكتوراه
0.25	1.73	39	بكالوريوس أو دبلوم متوسط
0.22	1.33	8	توجيهي فما دون

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات الطلبة (أفراد عينة الدراسة)على المقياس ككل والمتعلق بالتقييم الذاتي في الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي وفقاً لمقياس تورانس لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في السلط وحسب متغير (المستوى التعليمي للأم)،حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى تعليم الأم (ماجستير أو دكتوراه (2.40) بانحراف معياري (0.36) فيما حصل مستوى (بكالوريوس أو دبلوم متوسط) على متوسط حسابي بلغ (1.73) بانحراف معياري (0.25) فيما حصل مستوى توجيهي فما دون على متوسط حسابي بلغ (1.33) وبانحراف معياري (0.22)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) : نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقديرات الطلبة (أفراد عينة الدراسة)على أبعاد المقياس وحسب متغير (العمر)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	6.568	2	3.284	44.475	*0.000
داخل المجموعات	4.209	57	0.074		
المجموع	10.777	59			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات الطلبة (أفراد عينة الدراسة) على المقياس ككل والمتعلق بالتقييم الذاتي في الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي وفقاً لمقياس تورانس لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في السلط يعزى لمتغير (المستوى التعليمي للأم)، حيث بلغت قيمة (ف) (44.475) وبدلالة إحصائية (0.000) ولمعرفة لصالح من تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتوسطات تقديرات الطلبة (أفراد عينة الدراسة)على بعد التفاصيل وحسب متغير (العمر)

المستوى التعليمي للام	المتوسط الحسابي	قيمة ف
ماجستير أو دكتوراه	2.40	0.40
بكالوريوس أو دبلوم متوسط	1.73	0.63
توجيهي فما دون	1.33	0.77

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات الطلبة (أفراد عينة الدراسة) ذوي المستوى التعليمي للأم (ماجستير أو دكتوراه)، من جهة وذوي المستوى التعليمي للأم (بكالوريوس أو دبلوم متوسط، توجيهي فما دون) من جهة أخرى ولصالح ذوي المستوى التعليمي للأمّ (ماجستير أو دكتوراه).

مناقشة النتائج

أشارت نتائج السؤال الأول: حول اختلاف قدرة التقييم الذاتي في الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي وفقاً لمقياس تورانس لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة السلط باختلاف الجنس (ذكور، إناث).

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات الطلبة (أفراد عينة الدراسة) على المقياس ككل والمتعلق بالتقييم الذاتي لمستوى التفكير الإبداعي يعزى لمتغير

(الجنس) ولصالح الإناث، حيث بلغت قيمة (ت) (3.841) وبدلالة إحصائية (0.000)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كاترز (Katzer,1993)، كذلك اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسة لهيسر (Heser,1980) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التقييم الذاتي بين الجنسين.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني: فأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات الطلبة على المقياس ككل والمتعلق بالتقييم الذاتي لمستوى التفكير الإبداعي يعزى لمتغير التحصيل الدراسي ولصالح الطلبة ذوي مستوى التحصيل (ممتاز) على حساب مستوى (جيد جداً)، حيث بلغت قيمة (ت) (2.783) وبدلالة إحصائية (0.007). وهذه النتيجة اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة الفاعوري (1993) والتي أشارت إلى أن الطلبة المتفوقين تحصيلاً كان لديهم مستوى من التقدير الذاتي أعلى من الطلبة الغير متفوقين دراسياً، كما اتفقت جزئياً مع دراسة ليو وليدرمان (Liu & Lederman,2000) في أن الطلبة الموهوبين يمتلكون رؤى مقبولة لطبيعة مستواهم التعليمي كما اتفقت مع نتائج دراسة هوكنز (Hawkins.1993) والتي أشارت أن الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع لديهم مستوى عالٍ لتقدير قدراتهم ومفهوم ذاتهم ومستوى مدركاتهم في المجالات التعليمية اكبر من الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدني.

أما السؤال الثالث: فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات الطلبة (أفراد عينة الدراسة) على المقياس ككل والمتعلق بالتقييم الذاتي في الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي وفقاً لمقياس تورانس لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في السلط وحسب متغير (المستوى التعليمي للأم)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، حيث بلغت قيمة ف: (44.475) بدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير المستوى التعليمي للأمّ (ماجستير أو دكتوراه) من جهة وذوي المستوى التعليمي للأم (بكالوريوس أو دبلوم متوسط، وتوجيهي فما دون) من جهة أخرى ولصالح ذوي المستوى التعليمي للأمّ (ماجستير أو دكتوراه).

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة مون واليكس (Moon, Alexs,1998) والتي أشارت إلى أن كل ما ارتفع المؤهل العلمي للوالدين كلما امتلك الطفل قدرة على التفكير الإبداعي، وأكدت نتائج دراسته حول أن المستوى التعليمي للأبوين يوثر في تنمية الموهبة لدى الطفل ويرفع من مستوى تقييم الطفل الموهوب لقدرته الإبداعية، كما اتفقت مع نتائج دراسة قمره (2009) والتي أشارت إلى أن المستوى التعليمي لأمهات الأطفال الموهوبين كان له الأثر الأكبر في رعاية واكتشاف الطفل الموهوب بسن مبكرة، ويرى الباحث بأن هناك علاقة قوية ما بين مستوى التقييم الذاتي لمستوى الإبداع لدى الطلبة وبين المستوى التعليمي للأمهات أو أولياء

الأمور، وهذا ما نجده من خلال ارتفاع مستوى الذات والثقة بالنفس والتعبير الصريح عن أفكار الطفل نتيجة الثقافة الأسرية وخاصة ثقافة الأم.

التوصيات

يوصي الباحث بعد إجراء هذه الدراسة بالاعتماد على مقاييس جيدة في الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي للطلبة الموهوبين وحتى الطلبة العاديين وعدم الاعتماد فقط على قوائم التقدير أو ترشيحات المدرسين أو الأهل للطلبة الموهوبين، كذلك إعطاء الإرشادات والنصح للمدرسين باستخدام وسائل الكشف الدقيقة عن القدرات الإبداعية لدى طلبتهم ومحاولة تنميتها بسن مبكرة وصقلها بما يتناسب مع حاجات المجتمع، كما يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع في محافظات أخرى للوقوف على مستوى تقييم الطلبة لقدرات الإبداعية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. جروان، فتحي عبد الرحمن (2004)، الموهبة والتفوق والإبداع ، ط2، عمان- دار الفكر للطباعة والنشر.
2. جروان، فتحي عبد الرحمن (2008)، أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم ، ط2، عمان- دار الفكر للطباعة والنشر.
3. الفاعوري، خليل سليمان (1993)، مفهوم الذات لدى الطلبة المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من طلبة المرحلة الثانوية في لواء جرش، رسالة ماجستير غير منشورة- الجامعة الأردنية.
4. قمرة، هنادي محمد عمر سراج (2009)، دور الأسرة في رعاية أبنائها الموهوبين، بحث منشور في المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان- الأردن.
5. نشواني، عبد المجيد (1996)، علم النفس التربوي، ط2، دار الفرقان للطباعة والنشر، عمان- الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Callahan, C.M., Reis, S.M. (2004) *Program evaluation in gifted education:* Essential readings in gifted education series, SAGE publications. Thousand Oaks, CA: Corwin press.
2. Gary –A. Davis. Syliva B. Rimm, (1998) *Education of the Gifted and Talented,* Fourth **Edition by Gray A, Davis Copy right, 1998, All Rights Reserved.**
3. Hawkins, Debra G. (1993) *personality Factors Affecting Achievement in Achieving Gifted,* Underachieving Gifted and Non gifted Elementary Students, Dissertation Abstracts, University of Florida.
4. Heser, Julia. (1980) *Sex Differences in Structural Development in Nigerian Adolescents.* The Journal of Psychology, 110.VOL. 2. p.249-261.
5. Liu, S., and Lederman, N. (2002) *Taiwanese Gifted Students Views of Nature of Science.* School Science and mathematics, 102.(3).
6. Moon. Sidney M. Hall. Alexs (1998), *Family therapy with intellectually and Creatively gifted Children.* Journal of Marital and Family Therapy.
7. Katzer, Leonard A. (1993) *A comparison of the self – Esteem of the Rural students participating in Gifted programs*. Dissertation abstracters, Kansas state University.
8. Renzulli, J.S (1987) *The triad / revolving door model*. Work shop presented in Madison WI.

9. Seldin, p. (1993) *The Use and Abuse of Student Ratings of professors* "The Chronicle of Higher Education p.A40.
10. *www.noe.gov.* وزارة التربية والتعليم متاح

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية

أ.حسين يوسف الصرايرة
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
جامعة الجزائر (2)

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة العلاقة بين ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي/ الأردن للقيادة التحويلية ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي تلك المدارس من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (331) معلما ومعلمة، وللإجابة على أسئلة الدراسة فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، ومعامل الارتباط بيرسون، ونموذج تحليل الانحدار.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين كان متوسطا بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (0.45)، وأن درجة ممارسة معلمي المدارس لسلوك المواطنة التنظيمية كان متوسطا بمتوسط حسابي(3.39)، وانحراف معياري (0.42) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عالية وموجبة ودالة إحصائيا بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين.

مقدمة

إنّ العصر الذي نعيش فيه ليس له مثيل في تاريخ البشرية، فهو بحقّ عصر التغيّر المستمرّ، والتطوّرات المتسارعة في مختلف المجالات العلمية والتكنولوجية، والاتصالات والمعلوماتية، وقد أفرزت هذه التطورات المتسارعة تحديات كبيرة طالت معظم المنظمات مما جعلها تواجه وضعا فريدا من نوعه أصبحت الحاجة فيه ملحة إلى التغيير، وتوجيهه بنجاح لضمان البقاء والاستمرار، وهذا يعني أن المنظمات المعاصرة بحاجة إلى قيادة لديها القدرة على إدارة التحولات والتغيرات، وتحقيق الاستمرارية في هذا العصر الذي اتسم بكثرة التحديات وعدم الاستقرار.

ولقد حظيت القيادة باهتمام الكثير من العلماء والمفكرين والباحثين منذ أقدم العصور، ولم ينقطع هذا الاهتمام حتى عصرنا هذا إذ قام العديد من العلماء والمفكرين في مجال الإدارة بوضع العديد من النظريات التي تناولت موضوع القيادة بدءا من نظريات السمات والرجل العظيم، ومرورا بالنظريات السلوكية والموقفية، وحتى النظريات الحديثة التي ظهرت في القرن العشرين والتي أطلق عليها نظريات القيادة الجديدة كنظرية القيادة

الإلهامية، والقيادة الجاذبة (الكاريزما)، والقيادة التبادلية، والقيادة التحويلية (kent,1999). ومن بين النظريات الحديثة التي نالت اهتماما واسعا من الباحثين في السنوات الأخيرة نظرية القيادة التحويلية، فقد وجد Lower) & gardner, 2001)في دراسة تحليلية أجرياها أن واحدا من بين كل ثلاثة أبحاث في مجال القيادة كانت تدور حول القيادة التحويلية. وكما يشير الاسم فإن القيادة التحويلية عملية تحويل وتغيير للأفراد تهتم بإيضاح الرؤية المستقبلية للمنظمة، وتعمل على إيجاد أنظمة تنظيمية جديدة تتوافق مع متطلبات العصر لمواكبة التطورات وتحقيق الأهداف المنشودة (Ackoff.1999).

ولقد أدرك الباحثون في المجال التربوي أهمية نظرية القيادة التحويلية، وعلى الرغم من أنها لم تدخل في المجال التربوي إلا في فترة التسعينات من القرن المنصرم، إلا أن معظم الباحثين التربويين أمثال (Sergiovanni)، (Hallinger)، (Leithwood)، ونتيجة لأبحاثهم ودراساتهم المستفيضة فقد نادوا بالأخذ بها في المجال التربوي حيث تكون أكثر فاعلية وملاءمة في مناخات المنظمات المعرفية والتعليمية في ظل التغيرات والتحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية، وتوقعوا أن القيادة التحويلية ستحقق نتائج متميزة في هذا المجال، واعتبروا ظهورها بمثابة استجابة لحاجات المجتمع الأكاديمي الملحة والداعية لتحقيق الفاعلية في أداء المؤسسات التربوية، وكرغبة عبر عنها المربون بضرورة توظيف القيادة التحويلية لإصلاح وتطوير أداء المؤسسات التربوية (Bryant, 2003).

مشكلة الدراسة

إن المنظمات عامة على اختلاف مهامها وأنواعها وأحجامها تواجه العديد من المشكلات التي تتطلب من قياداتها والعاملين فيها ضرورة التفكير في التقليل من الاعتماد على المنهج التقليدي القائم على المحاولة والخطأ في حل المشكلات وتوظيف المنهج الإبداعي في هذا الشأن، ويعتبر نمط القيادة التحويلية الذي يتسم بالقدرة العالية على مواجهة التحديات والتطورات الحديثة وفتح المجال للإبداع والابتكار من خلال فتح قنوات التطوير والتجديد لمواكبة التغيرات المحيطة والتحولات المتسارعة، ومما لا شك فيه أن سلوك الأفراد داخل المنظمة ينعكس على فاعليتهم وبالتالي على تحقيق الأهداف التي تسعى المنظمات إلى تحقيقها فلا بد من توفير البيئة المناسبة لتشجيع وإيجاد الأشخاص المبدعين والمخلصين والعمل على دعمهم ومساندتهم في القيام بالأعمال والمهام الموكلة إليهم، لذا فعلى القادة تدعيم بعض السلوكيات الايجابية التي تعمل على تعزيز وتدعيم مفاهيم الولاء والانتماء، وترفع من الرضا الوظيفي، وتجعل من المرؤوسين يمارسون أعمالهم بروح الفريق الواحد وبطواعية من تلقاء أنفسهم،ومن هذه السلوكيات سلوك المواطنة التنظيمية الذي يعبر عن سلوك الفرد الطوعي خارج حدود الواجبات الوظيفية داخل المنظمة، ومن هنا تكون الحاجة كبيرة في المؤسسات التربوية والتعليمية لتعزيز مثل هذه السلوكيات التنظيمية نظرا لكثرة التحديات والتغيرات التي تواجهها الأنظمة التربوية.

وفي ضوء ذلك كان حرصنا على دراسة نمط القيادة التحويلية الذي يسعى لفتح الآفاق، وتهيئة الأرض الخصبة، والمناخ الملائم لتقديم ما لدى المعلمين من قدرات إبداعية وسلوكيات إيجابية في مجال القيام

بواجباتهم والأعمال المنوطة بهم. لذا تتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الآتي: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في الأردن للقيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين؟.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المتغيرات الخاضعة للبحث، فالقيادة التحويلية، والمواطنة التنظيمية من الموضوعات الحديثة، والهامة التي نالت الاهتمام المتزايد في البحث والدراسة من قبل الباحثين في مختلف القطاعات وخاصة القطاع التربوي، كما تأتي أهميتها من كونها ستشجع على إجراء المزيد من الدراسات حول القيادة التحويلية وعلاقتها بمتغيرات تنظيمية أخرى كالرضا الوظيفي، والولاء التنظيمي، وتحسين الأداء، وغيرها من المتغيرات التي من شأنها تحويل المؤسسات التربوية إلى مؤسسات فاعلة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1- التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في الأردن للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين.

2- التعرف على مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

3- التعرف على العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في الأردن من وجهة نظر المعلمين.

فرضيات الدراسة

1- درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في الأردن للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين منخفضة.

2- مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في الأردن من وجهة نظرهم عالية.

3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي التحويلي لدى مديري المدارس وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟

حدود الدراسة

1- الحدود المكانية والزمانية: طبقت الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في المملكة الأردنية الهاشمية، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2011/2010.

2- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على قياس مدى ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين، وفقا للأبعاد التالية: (التأثير المثالي، الدافعية الإلهامية، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي، التمكين الإداري)، كما اقتصرت على قياس ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية وفقا للأبعاد التالية: (التعاون، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، الوعي والاهتمام، الكياسة).

الخلفية النظرية

يعتبر مفهوم القيادة التحويلية من المفاهيم الإدارية الحديثة، فقد ظهر هذا المفهوم في العقد الثامن من القرن العشرين، وتحديدا عام (1978) على يد عالم السياسة الأمريكي (Burns) في كتابه القيادة (LEADERSHIP)، والذي قدم من خلاله شرحا لمفهوم القيادة التحويلية، وأكد فيه على الرغبة العالمية الملحة في العصر الحالي والتي تتمثل في الحاجة الشديدة إلى قيادة ابتكارية مؤثرة تحل محل القيادة التقليدية التي تعتمد على تبادل المنفعة والمصلحة (Burns, 1978).

لم يتفق المفكرون والباحثون على تعريف محدد للقيادة التحويلية نظرا لاختلاف المنطلقات الفكرية والفلسفية التي ينطلقون منها في تعريف القيادة التحويلية، فقد عرّف (Burns, 1978: 20) القيادة التحويلية على أنها: "عملية يسعى من خلالها القائد والتابعين إلى النهوض كل منهما بالآخر للوصول إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق". أما باس (Bass, 1985: 17) فقد عرّفها بأنها: "نوع من أنواع القيادة التي تعطي نتائج في الأداء تفوق التوقعات، ويكون ذلك من خلال توسيع اهتمامات المرؤوسين وتنشيطها، وتعميق مستوى إدراكهم للنظر إلى ما هو ابعد من اهتماماتهم الذاتية من أجل الصالح العام للمنظمة"، كما عرّفها (القحطاني، 2008 :140) بأنها: "قيادة جديدة قادرة على الابتكار والتجديد والتعامل مع المتغيرات بشكل أكثر كفاءة وقدرة على إدارة التحولات وتحقيق الاستمرارية".

يرى (Burns) أن القيادة كعملية تتم بإحدى طريقتين: التحويلية (transformational leadership)، أو التبادلية (transactional leadership)، فالقيادة التبادلية حسب رأي (Burns) علاقة قائمة على المنفعة المادية المؤقتة، وغير الملزمة تحدث بهدف تبادل المنفعة ضمن إطار موقف معين، أما القيادة التحويلية فتكون العلاقة بين القائد والمرؤوسين قائمة على أسس أخلاقية ثابتة، وليس المنفعة المادية المتبادلة، وأنها مبنية على المتطلبات والحاجات والقيم الأساسية للمرؤوسين، ويسعى القائد من خلالها الوصول إلى الدوافع الكامنة، والظاهرة لدى العاملين معه، ثم يعمل على إشباع حاجاتهم واستثمار طاقاتهم بهدف تحقيق التغيير المنشود (Burns, 1978). ولقد فرق (Burns) بين هاتين الطريقتين في القيادة، فالقيادة التبادلية تستند إلى السلطة والبيروقراطية القائمة على السلطة الشرعية داخل المنظمة، واحترام القوانين والأنظمة، وتؤكد على معايير العمل

والمهام، والاعتماد بشكل كبير على نظام المكافآت والثواب والعقاب قصد التأثير على أداء المرؤوسين، كما أنها تساعد الأفراد في الوصول إلى أهدافهم من خلال إشباع حاجات ورغبات المستوى الأدنى عند الإنسان سعيا للتحرك إلى تحقيق حاجات أعلى. أما القيادة التحويلية فإنها تدفع المرؤوسين وتنشطهم عن طريق تعزيز المثل العليا، والقيم الأخلاقية كالحرية والعدالة والمساواة، فالقائد التحويلي يدرك الحاجات الكامنة لدى العاملين معه، ويعمل على استثارتها، وإشباع الحاجات العليا لديهم, وبذلك يتم تحويل المرؤوسين إلى قادة، ويصبح دور القادة وسطاء أخلاقيين ووكلاء للتغيير، فالقادة التحويليون يدعمون العاملين معهم، ويأخذوا بأيدي أتباعهم ليصبحوا في مستوى قادة (Burns, 1978)، وفي هذا الصدد يشير (Ciulla, 1998) إلى أن الجزء الأكثر جاذبية في نظرية القيادة التحويلية هو أن القائد يعمل على دعم أتباعه وتحويلهم إلى قادة.

ومع بداية التسعينات من القرن المنصرم بدأ العلماء والباحثون في المجال التربوي دراسة نظرية القيادة التحويلية في المجال التربوي، وأكدوا على إمكانية تطبيقها في هذا المجال الحيوي، وتوقعوا لها النجاح الكبير، وكان على رأس هؤلاء العلماء (Sergiovanni)، (Hallenger)، (Brown)، (Leithwood)، الذين كان لهم الفضل الكبير في دراسة هذه النظرية في الميدان التربوي، وكان السبب وراء اهتمامهم هذا أن القيادة التحويلية تؤدي إلى التعاون وتكاتف الجهود بين مديري المدارس والمعلمين، الذين يتعاونون في تخطيط وتحديد الأهداف، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والبحث عن استراتيجيات جديدة في التعلم والتعليم، وخلال هذه العملية تتعزز اتجاهات تعاونية ايجابية لدى المعلمين بسبب إعطاء القائد التربوي العاملين معه الفرصة بأن يكونوا قادة، ومشاركين فاعلين في العملية القيادية، وبهذا التشجيع يقبلون التغيير ويصبحون بناة للفريق، مما يدفعهم إلى إنجاز أعمال تفوق التوقعات (Hallinger, 2003).

أبعاد القيادة التحويلية

1- التأثير المثالي Idealized Influence: ووفقا لهذا البعد يسلك القادة التحويليين سلوكا يعتبرون فيه قدوة ونموذجا يحتذى به، ويحاكيه المرؤوسون، فيحظى القائد التحويلي بإعجاب وثقة التابعين الذين يسعون لمحاكاة قادتهم والتطابق معهم عاطفيا، ويتطلب ذلك من القادة التحويليين الأخذ بالاعتبار حاجات التابعين ورغباتهم، وأن يكونوا على أتم الاستعداد لتقديم التضحية بالمكاسب الذاتية لصالح الآخرين والمنظمة (Bass, 1985).

2- الدافعية الإلهامية Inspiration motivation: ويركز هذا البعد على سلوكيات القائد التي تعمل على تحفيز وإلهام التابعين من خلال جعل أعمالهم ذات معنى وقيمة، ويحدث ذلك عندما يتصرف القائد التحويلي بطرق تشجع وتثير في التابعين حب التحدي والحماس والتفاؤل، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة تحقيق الأهداف (Bass, 1985).

3- الاستثارة الفكرية Intellectual stimulation: ووفقا لهذا البعد يتصرف القائد التحويلي بطريقة تثير تفكير التابعين عن طريق تشجيع التفكير الإبداعي بحيث يجعلهم يوجهون جهودهم نحو الإبداع والتميز في الأداء، وذلك من خلال تبني الأفكار الإبداعية والأساليب المبتكرة في حل المشكلات مبتعدين قي ذلك عن الأساليب التقليدية (Bass, 1985).

4- الاعتبار الفردي:Individualized consideration **يتضمن هذا البعد مجموعة السلوكيات التي يستطيع القائد التحويلي من خلالها الاهتمام الشخصي بالتابعين، والتعرف على حاجاتهم ورغباتهم، وإدراك الفروق الفردية بينهم، لتطويرهم والارتقاء بمستوى أدائهم، حيث يتعامل القائد التحويلي مع المرؤوس كإنسان وليس كموظف، فهو يعمل كناصح وموجه ومدرب لهم، ويرشدهم لتحقيق المزيد من النمو والتطور** (Bass, 1985) .

5- التمكين الإداري Empowerment: **ويشير هذا البعد إلى تفويض الأتباع ومنحهم المزيد من الصلاحيات والمسؤوليات، والمزيد من الثقة والحرية التي تمكنهم من المصادر التي تدعم عملهم وقراراتهم ودعوتهم باستمرار إلى المشاركة في اتخاذ القرارات** (Wilkinson, 1998).

حدد ليثوود (Lethwood) **ثلاثة وظائف جوهرية للقيادة التحويلية المدرسية، وهي على النحو الآتي**: (Lethwood, 1992: 45):

1- مساعدة فريق العمل على تطوير وتحقيق ثقافة مهنية مدرسية: ويتم ذلك عن طريق وضع هدف تعاوني تسعى المدرسة إلى تحقيقه، وتقليل عزلة المعلم، والاتصال بفاعلية بالقيم والمعتقدات والمعايير الثقافية بالمدرسة، ومشاركة القيادة المدرسية مع الآخرين وذلك من خلال تفويض السلطة لفريق عمل معين في المدرسة قادر على التحسين والتطوير.

2- مساعدة المعلمين على حل مشاكلهم بطريقة أكثر فاعلية: فالمشاركة بين العاملين والمديرين تؤدي إلى تفسير المشكلة من وجهات نظر مختلفة ورؤى متعددة، وطرح للأفكار بشكل موسع، ووضع الحلول البديلة بناء على مناقشات المجموعة، واختيار الحل الأمثل.

3- تعزيز تنمية المعلم: يتم تعزيز دافعية المعلمين لتنميتهم من خلال تبنيهم لمجموعة من الأهداف الذاتية للنمو المهني، ويتم تسهيل هذه العملية حينما يرتبطون ارتباطا وثيقا بأهداف ومنهج المدرسة، ويشعرون أنهم ملتزمون بها بشكل قوي.

المواطنة التنظيمية: يسعى القائد التحويلي إلى حث المرؤوسين على تقبل التغيير، وتوجيه طاقاتهم لتنمية سلوكيات تنظيمية بناءة من شأنها تحقيق الأهداف المنشودة، ليس بهدف التغيير فحسب، بل لإحداث نقلة نوعية في أساليب وطرق إنجاز الأعمال، وتحقيق الأهداف، ومن أهم هذه السلوكيات التنظيمية سلوك المواطنة التنظيمية الذي يساعد الأتباع على تحقيق أهداف المنظمة بأقل ما يمكن مما يتوفر من موارد متاحة، ويوفر المناخ المناسب لتحقيق هذه الأهداف (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001).

ولقد عرّف (Organ, Podsakoff & MacKenzie, 2006) **المواطنة التنظيمية بأنها: "سلوك وظيفي يؤديه الفرد طواعية يتعدى حدود الواجبات الوظيفية، ولا تتم مكافأة الفرد عليه من خلال منظومة الحوافز الرسمية في المنظمة". كما يعرف** (Chien) www.hrdiscussion.com/hr36929.html **سلوك المواطنة التنظيمية بأنه: "تصرف الفرد التطوعي والاختياري، والذي لا يندرج ضمن الوصف الوظيفي، أو ضمن التعليمات وعقد العمل، أو تحت نظام الحوافز الرسمي في المنظمة، والهادف إلى تحقيق أهداف المنظمة، وزيادة فعاليتها وكفاءتها". ويعرفه**

(Smith) بأنه: "نشاط فردي اختياري، يتسم بطابع الطواعية، فهو يتعدى إطار الواجبات الرسمية المحددة، ويتضمن رموز وإشارات تحمل معاني إيثارية أو تعاونية، لا يتطلبها التوصيف الوظيفي الرسمي للتنظيم، وبالتالي لا يترتب عليه أي مكافأة أو عقاب" www.hrdiscussion.com/hr36929.html ، **وأورد احمد الكردي تعريفا لـ** (Konovsky &Pugh, 1994) **بأنه: "سلوك وظيفي يؤديه الفرد طواعية ويتعدى حدود الواجبات الوظيفية المحددة له. كما أنه لا يتم مكافأته من خلال هيكل الحوافز الرسمية بالمنظمة"**
. http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/topics/67893/posts/124194

لقد أثبتت العديد من الدراسات أن المنظمات الأكثر نجاحا هي تلك المنظمات التي يمارس العاملون فيها سلوك المواطنة التنظيمية بدرجات عليا، فيسود تلك المنظمات مناخ من الإيجابية، والتعاون، والانسجام والمقدرة على الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة، وترفع من مستوى الإنجازات المتحققة، وتعزز الثقة التنظيمية، وتهيئ الفرصة للعمل بروح الفريق، والاحتفاظ بالمعلمين الأكفاء المهرة، وتقديم العون للمعلمين الجدد، وتقليل المشكلات المتعلقة في العمل، وتنمية المهارات اللازمة لإحداث التغيير والتكيف معه، مما يزيد من الفاعلية الإدارية بمنح المدير الوقت الكافي لقيادة المدرسة عوضا عن الانغماس بمهام إدارية هامشية (Modassir & Singh, 2008).

وتشتمل سلوكات المواطنة التنظيمية من وجهة نظر (Organ, 1988) **خمسة أبعاد هي:**

1- التعاون Conscientiousness: **ويشير هذا البعد إلى ميل المعلم نحو مساعدة زملائه والطلبة طواعية في المواقف التعلمية والتربوية المختلفة.**

2- الروح الرياضية Sportsmanship Behavior: **ويشير إلى مرونة ومقدرة المعلمين على التكيف مع ظروف العمل الاستثنائية غير الملائمة والمزعجة دون أي تذمر أو شكوى.**

3- السلوك الحضاري Civic Virtue: **ويتضمن هذا البعد شعور المعلم بالمسؤولية، وتقديم مساهمات بناءة لتسيير أعمال المدرسة، وسعيه إلى أن يكون ذا حضور دائم في مختلف المحافل، والاطلاع على كل جديد لمواكبة التطور في القطاع التعليمي.**

4-الوعي والاهتمام Courtesy respectively: **ويصف هذا البعد إنجاز المعلم للأعمال والمهام المنوطة به بطريقة صحيحة، وفي وقتها المناسب، والوصول إلى درجة الكمال بكل إخلاص وأمانة.**

5-الكياسة Altruism: يشير **هذا البعد إلى حرص المعلم على التزام اللباقة في التعامل مع زملائه المعلمين وطلبته، وأولياء الأمور، مع الأخذ بالاعتبار مراعاة مشاعرهم والاهتمام بهم، والحذر من التسبب بإحداث المشكلات، أو الخلافات بينهم.**

أهمية سلوك المواطنة التنظيمية

إن أهمية دراسة سلوك المواطنة التنظيمية، تنبع من كونه يساهم في تحسين الأداء الكلي للمنظمة، عن طريق إدارة العلاقات التبادلية بين الموظفين في الأقسام والإدارات المختلفة؛ مما يساهم في زيادة حجم

المخرجات الكلية المنجزة. كما أن سلوك المواطنة التنظيمية يساعد على تخفيض حاجة المنظمة إلى تخصيص الموارد النادرة لوظائف الصيانة، والمحافظة على وحدة تماسك المنظمة، والاستفادة من هذه الموارد لزيادة الإنتاجية الكلية للمنظمة، ويساهم في تحسين قدرة المديرين وزملاء العمل على أداء أعمالهم عن طريق تخصيص وقت أكبر للتخطيط الفعال، وجدولة الأعمال، وحل المشاكل، وما إلى ذلك، ويرى الباحثين في مجال المواطنة التنظيمية، أن لها أهمية كبيرة في الأداء الكلي للمنظمة، من خلال :

1- يمد سلوك المواطنة التنظيمية الإدارة بوسائل للتفاعل بين الأفراد داخل المنظمة تؤدي إلى زيادة النتائج الإجمالية المحققة.

2- نظرًا لندرة الموارد في المنظمات، فإن القيام بالأدوار الإضافية التي تنبع من سلوك المواطنة التنظيمية يؤدي إلى إمكانية تحقيق المنظمة لأهدافها. كما وتنبع أهمية سلوكيات المواطنة التنظيمية من النتائج والآثار الإيجابية، التي يمكن أن تحققها للمنظمة، فقد لخص بعض الباحثين بعض الآثار الإيجابية لسلوك التطوع التنظيمي بما يلي :

1- يؤدي إلى تخفيف العبء المادّي عن المؤسسات، فهو إضافة حقيقية لمواردها، بحيث يسمح بتوجيه ما كان مقررًا أن تتحمله المؤسسات في توظيف بعض العاملين، للتوسع في خدماتها والتميز في أدائها.
2- يزيد من مستوى الحماس في الأداء، وهذا ما يفتقده العمل الروتيني.
3- يزيد من مستوى الرضا عن العمل، ويعزز مستوى شعور الأفراد بالانتماء لمؤسساتهم.
4- يتيح الفرصة للممارسة الديمقراطية، من حيث اختيار الفرد لنوع النشاط الذي يرغب المشاركة فيه، أو التوقيت المناسب له.
5- يوطد العلاقات بين الأفراد والجماعات؛ مما ينعكس إيجابيًا على الأداء المتميز.
6- يزيد من فاعلية الأداء وكفاءته.
7- يؤدي إلى الالتزام وحل المشكلات.
8- يقلل من مستوى التسرب الوظيفي، ويرفع الروح المعنوية لدى العاملين

http://www.hrdiscussion.com/hr36930.html

الدراسات السابقة: في هذا الجزء من الدراسة سيتم عرض لبعض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، فقد أجرت كل من (الخلايله وسعادة، 2010) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة، ومتوسطة، ودالة إحصائيا بين القيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين وأربعة أبعاد منها: التعاون، والوعي والاهتمام، والسلوك الحضاري، والكياسة، بينما ارتبطت القيادة التحويلية وأبعادها بسلوك الروح الرياضية بعلاقة ضعيفة، وسالبة، وذات دلالة إحصائية. كما توصلت الدراسة إلى أن القيادة التحويلية متنبؤ متوسط ذو دلالة إحصائية لسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين، وان أكثر

أنماط القيادة التحويلية تنبؤاً هو التأثير المثالي، ويليه الدافع الإلهامي، بينما انتفت الدلالة الإحصائية لأثر بعدي الاعتبارية الفردية، والاستثارة الفكرية. وفي دراسة أجراها (الرقب، 2010) هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين القيادة التحويلية بأبعادها (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الحفز الفكري، والاعتبارات الفكرية)، وتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وأسفرت الدراسة إلى توافر أبعاد سلوكيات القيادة التحويلية بدرجة كبيرة في الجامعات الفلسطينية. وأجرى كل من (الشريفي و التنح، 2010) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية بشكل عام كانت مرتفعة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي ماجستير فما فوق، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. وأجرى (Ishak & Alam, 2009) **دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية والنظرية التبادلية في القيادة، وتوصلت الدراسة إلى أن العدالة الإجرائية والتوزيعية تؤثر في بعد واحد من أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية وهو بعد الإيثار، وأن هناك علاقة ايجابية بين النظرية التبادلية وأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية.**

وأجرى (Yilmaz & Tasdan , 2009) **دراسة هدفت إلى معرفة مدى إدراك مديري المدارس الابتدائية للعدالة التنظيمية والمواطنة التنظيمية، وما إذا كان هناك علاقة ارتباط بين العدالة التنظيمية، وسلوك المواطنة التنظيمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك إدراك موجب للعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، وأن هناك علاقة موجبة بين إدراك المدرسين للعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية، وأشارت نتائج دراسة** (Asagri, Silong, Ahmad & Abu-Sama, 2008) **التي أجريت في المجتمع التربوي الإيراني إلى أن القيادة التحويلية بجميع أبعادها على علاقة إيجابية ودالة إحصائيا بسلوك المواطنة التنظيمية. وفي دراسة كمية أجراها** (Chung & Chen, 2007) **هدفت إلى تعرف أثر النمط القيادي التحويلي لمديري المدارس في سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين، ومستوى الإنجاز التنظيمي، أسفرت نتائجها عن وجود علاقة إيجابية للنمط القيادي التحويلي بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين ومستوى الإنجاز التنظيمي، وأجرى (الزهراني، 2007) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بجدة من وجهة نظر مديري ومعلمي تلك المدارس أسفرت نتائجها عن أن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين عال، وأنه لا توجد علاقة ارتباطيه بين العوامل الشخصية لأفراد عينة الدراسة ورؤيتهم لممارسة المعلمين لأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية. كما أشارت نتائج دراسة** (Saraih, 2006) **إلى وجود مستوى مقبول من سلوك المواطنة التنظيمية لدى الأكاديميين العاملين في كليات الهندسة في الجامعات الماليزية، ووجود علاقة ايجابية بين سلوك المواطنة التنظيمية، والنمط القيادي، وكشفت نتائج دراسة (العنزي، 2005) عن انخفاض مستوى السلوك**

القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية السعودية. وأشارت نتائج دراسة (Tschannen-Moran, 2003) إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين. وأجرى (العامري، 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على سلوك المواطنة التنظيمية والسلوك القيادة التحويلي في الأجهزة الحكومية السعودية، وبينت نتائج الدراسة أن السلوك القيادي التحويلية كان متوسطا كما بينت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية، وبينت نتائج دراسة (الغامدي، 2001) أن القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية يمارسون القيادة التحويلية بدرجة متوسطة.

وبناء على ما تقدم، نستنتج من الدراسات السابقة أن نظرية القيادة التحويلية تحدد ممارسات القيادة، وتؤثر في الارتقاء بالقيم والطموحات لدى المرؤوسين، وتعمل على تفعيل احتياجاتهم العليا، ونظرا لما أشارت إليه الدراسات السابقة من علاقة ايجابية بين القيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى لمعلمين، إضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت تلك العلاقة سواء على الإقليمي والمحلي، ما هو إلا مبررا منطقيا لإجراء مثل هذه الدراسة في البيئة التربوية الأردنية، لتعرف طبيعة تلك العلاقة، والإفادة منها في تطوير البيئة التربوية الأردنية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة والمعالجات الإحصائية

انطلاقا من طبيعة البحث والمعلومات المراد الحصول عليها، ومن خلال الفرضيات التي نسعى للإجابة عليها فقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا يعبر عنها كما وكيفا. أما بالنسبة للمعالجة الإحصائية فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة ومنها: معامل كرونباخ الفا لحساب معامل الثبات لمحاور الدراسة، والتكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة ومفرداتها، كما استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لترتيب إجابات مفردات الدراسة حسب درجة الموافقة، كما استخدم أيضا معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين نمط القيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية.

أداة الدراسة : لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات باعتبارها من أنسب أدوات البحث العلمي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تم بناء أداة الدراسة بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، وتضمنت ثلاثة أجزاء وعلى النحو الآتي:

الجزء الأول: ويتضمن هذا الجزء من الاستبانة الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)،

الجزء الثاني: فيقيس درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين، ويشتمل على (25) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: (التأثير المثالي، الدافعية الإلهامية، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي، التمكين الإداري). وقد تمت الاستعانة بمقياس القيادة متعددة العوامل (MLQ) المصمم من قبل باس وأفوليو (Bass& Avolio, 2000)، (العمراني، 2004).

الجزء الثالث: ويقيس سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم، ويشتمل على (25) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: (التعاون، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، الوعي والاهتمام، الكياسة). وقد اعتمدت الدراسة على قياس سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين وفق مقياس سلوك المواطنة التنظيمية الذي طوره كل من بودساكوف وماكنزي ومورمان وفتر (Podsakoff, Mackenzi, Moorman,& Fetter,1990).

وتتدرج الإجابة عن كل فقرة من فقرات أداة الدراسة على خمس فئات حسب مقياس ليكرت وهي: تمارس بدرجة كبيرة جدا (5 درجات) ، وتمارس بدرجة كبيرة (4 درجات)، وتمارس بدرجة متوسطة (3 درجات)، وتمارس بدرجة قليلة (درجتين)، وتمارس بدرجة قليلة جدا (درجة واحدة) ، وبناء على ذلك فإنه إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات أكبر من (3.5) فإن درجة الممارسة تكون مرتفعة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي بين (2.50 – 3.49) فتكون درجة الممارسة متوسطة، وإذا ما كان المتوسط الحسابي أقل من (2.49)فتكون درجة الممارسة منخفضة.

صدق وثبات الأداة:

من أجل التأكد من صدق أداة الدراسة فقد تم عرضها على عدد من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية في الإدارة التربوية، والمختصين في وزارة التربية والتعليم، وذلك للحكم على مدى صدق فقرات أداة الدراسة، ومدى ملاءمتها للبعد الذي تنتمي إليه، أما ثبات الاستبانة فقد تم حساب معامل الثبات لأداة الدراسة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، ويبين الجدول رقم(1) قيم الثبات لأبعاد أداة الدراسة.

جدول رقم (1): قيم معامل الثبات لأداة الدراسة

معامل الثبات	القيادة التحويلية	معامل الثبات	المواطنة التنظيمية
0.81	التأثير المثالي	0.89	الروح الرياضية
0.82	الدافعية الإلهامية	0.87	التعاون
0.85	الاعتبار الفردي	0.83	السلوك الحضاري
0.79	الاستثارة الفكرية	0.75	الوعي والاهتمام
0.79	التمكين الإداري	0.71	الكياسة
0.85	الثبات الكلي لأداة القيادة التحويلية	0.82	الثبات الكلي لأداة سلوك المواطنة التنظيمية
معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة			0.92

يتضح من الجدول رقم (1) أن معاملات الثبات لجميع مجالات الدراسة مرتفعة، حيث بلغ معامل الثبات لأداة القيادة التحويلية (0.85)، كما بلغت قيمة معامل الثبات لأداة سلوك المواطنة التنظيمية (0.82)، أما معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة فقد بلغ (0.92) ، وهذا يدل على أن أداة الدراسة بجميع محاورها تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في الأردن البالغ عددهم (983) معلما ومعلمة، أما

عينة الدراسة فتكونت من (331) معلما ومعلمة تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بأسلوب العينة العشوائية، وتشكل ما نسبته (34%) من مجتمع الدراسة الأصلي، ويبين الجدول رقم (2) خصائص عينة الدراسة.

الجدول رقم (2): خصائص عينة الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	161	0.49 %
	أنثى	170	%0.51
المؤهل	بكالوريوس	100	%0.30
	بكا + دبلوم	168	%0.51
	دراسات عليا	63	%0.19
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	79	%0.24
	6- 10 سنوات	84	%0.25
	11سنة فأكثر	168	%0.51

يلاحظ من الجدل رقم (2) أن نسبة الذكور بلغت (0.49 %) في حين بلغت نسبة الإناث (0.51%)، وأن نسبة الذين يحملون مؤهل بكالوريوس (0.30%)، وبلغت نسبة الذين يحملون مؤهل بكالوريوس + دبلوم (0.51%)، في حين بلغت نسبة الذين يحملون مؤهلات عليا (0.19%)، أما متغير سنوات الخبرة فقد بلغت نسبة الذين تقل خبراتهم عن 5 سنوات (0.24%)، في حين بلغت نسبة الذين تقع خبراتهم بين 6- 10 سنوات (0.25%)، أما الذين زادت خبراتهم عن11 سنة فأكثر فقد بلغت نسبتهم (0.51%).

عرض النتائج ومناقشتها

يشتمل هذا الجزء من الدراسة على عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وذلك بعد القيام بعملية تحليل استجابات أفراد العينة، إضافة إلى مناقشة تلك النتائج التي تمخضت عنها، ويمكن عرض ذلك على النحو الآتي:

السؤال الأول : ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في الأردن للسلوك القيادي التحويلي من وجهة نظر المعلمين؟ وللإجابة على هذا السؤال فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، كما هو موضح في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لإجابات المديرين عن مستوى السلوك القيادي التحويلي من وجهة نظر المعلمين

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
التأثير المثالي	3.23	0.61	4	متوسط
الدافعية الإلهامية	3.27	0.59	3	متوسط
الاعتبار الفردي	3.19	0.61	5	متوسط
الاستثارة الفكرية	3.34	0.63	2	متوسط
التمكين الإداري	3.58	0.58	1	مرتفع
القيادة التحويلية	3.32	0.45	==	متوسط

تشير النتائج في الجدول رقم (3) وعلى مستوى أبعاد القيادة التحويلية قد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.58- 3.19)، وكان ترتيب أبعاد القيادة التحويلية حسب الأهمية النسبية التي يوليها مديرو المدارس من

وجهة نظر المعلمين على النحو التالي: حصل بعد التمكين الإداري على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (0.58)، يلي ذلك بعد الاستثارة الفكرية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.34)، وفي المرتبة الثالثة بعد الدافعية الإلهامية بمتوسط حسابي (3.27) ، وجاء بعد التأثير المثالي في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.23)، أما بعد الاعتبار الفردي فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.19) ، كما تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لأبعاد القيادة التحويلية فقد بلغ (3.32) ، وبانحراف معياري (0.45)، ويشير ذلك إلى أن ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية كان متوسطا، مما يعني تركيز الثقافة التربوية المدرسية على فردية القيادة، والنظر إليها على أنها محور كل العمليات والتأثير، ومصدر القوة والنفوذ، مما أسهم في إبعاد المعلمين عن دائرة القيادة والمشاركة في صنع القرار المدرسي، واحتكار السلطة من أجل المحافظة على الأوضاع المدرسية كما هي عليه ودون إحداث أي تغيير. وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة كل من (العمري، 2002) و (العنزي، 2055)، و(Saraih, 2006)، والتي أشارت إلى أن ممارسة القيادة التحويلية كانت بدرجات متوسطة. واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة كل من (الرقب، 2010)، و(الشريفي و التنح، 2010)، والتي أشارت نتائجها إلى الممارسة المرتفعة لسلوكيات القيادة التحويلية.

السؤال الثاني: ما مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في الأردن من وجهة نظرهم؟ وللإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لمستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، وكما هو موضح في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لإجابات المعلمين عن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
الروح الرياضية	3.42	0.55	4	متوسط
التعاون	3.17	0.57	5	متوسط
السلوك الحضاري	3.48	0.55	3	متوسط
الوعي والاهتمام	3.64	0.60	2	متوسط
الكياسة	3.68	0.54	1	مرتفع
المواطنة التنظيمية	3.39	0.42	=====	متوسط

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (4) وعلى مستوى أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية قد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.17-3.68)، وكان ترتيب أبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين ومن وجهة نظرهم على النحو الآتي: حصل بعد الكياسة على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.68) ، يلي ذلك بعد الوعي والاهتمام في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.64)، وجاء في المرتبة الثالثة بعد السلوك الحضاري بمتوسط حسابي (3.48)، وفي المرتبة الرابعة بعد الروح الرياضية بمتوسط حسابي (3.24) ، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد التعاون بمتوسط حساب (3.17) ، أما على المستوى الكلي لأبعاد المواطنة التنظيمية فتشير النتائج أن

سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم قد حصل على متوسط حسابي (3.39)، وانحراف معيار(0.42) ، مما يدل على أن سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين جاء بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى الأوضاع المادية والمعيشية التي يعانيها المعلم كتدني الراتب الشهرية، وكثرة الأعباء الوظيفية، وعدم إشراكه في العملية الإدارة واتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية. وقد اتفقت هذه الدراسة في نتائجها مع دراسة (العامري، 2002) والتي أشارت إلى أن سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في المؤسسات الحكومية السعودية كان متوسطا، وتناقضت مع دراسة كل من(الزهراني، 2007) و (Saraih, 2006) و (Yilmaz,2009) و(Asagri, Silong, Ahmad & Abu-Sama, 2008) ، والتي أشارت إلى أن سلوك المواطنة التنظيمية كان بمستويات عالية.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي التحويلي لدى مديري المدارس وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد القيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية، ويوضح الجدول رقم (5) ذلك.

جدول رقم (5): معامل الارتباط بين القيادة التحويلية لدى مديري المدارس وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين

	القيادة التحويلية	التأثير المثالي	الدافعية الإلهامية	الاعتبار الفردي	الاستثارة الفكرية	التمكين الإداري
المواطنة التنظيمية	0.760	0.441	0.305	0.645	0.579	0.554

تشير النتائج في الجدول رقم (5) إلى أن القيادة التحويلية قد ارتبطت بسلوك المواطنة التنظيمية بعلاقة عالية وايجابية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين القيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية (0.760)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كل زيادة في درجة ممارسة المديرين للقيادية التحويلية تقابله زيادة في درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية، ولعل ذلك يتفق مع ما أشار إليه (Burns, 1978)، و (Bass, 1985) إلى أن القائد التحويلي يدفع الأتباع إلى إنجاز أعمال تفوق التوقعات، وذلك عن طريق إثارة دافعيتهم للعمل، وتحقيق رغباته وحاجاتهم، وزيادة وعيهم بأهمية النتائج المتحققة، وتعريفهم بالأساليب المناسبة لتحقيقها، مما يدفعهم إلى تجاوز مصالحهم الشخصية والسعي لتحقيق أهداف ومصلحة المنظمة. أما على مستوى الأبعاد منفردة فيلاحظ من الجدول رقم (5) أن قوة ارتباط أبعاد القيادة التحويلية بسلوك المواطنة التنظيمية فقد بلغت قيمة معامل الارتباط على صعيد بعد الاعتبار الفردي والمتغير الكلي التابع سلوك المواطنة التنظيمية (0.645) وهي أعلى قيمة ارتباط، في حين كانت أقل قيمة للعلاقة التي ربطت المتغير المستقل الدافعية الإلهامية مع المتغير التابع سلوك المواطنة التنظيمية هي (0.305)، بينما كانت قيم معاملات الارتباط لبقية الأبعاد المستقلة متوسطة مع المتغير التابع سلوك المواطنة التنظيمية، ويستدل من هذه النتائج بأن لأبعاد القيادة التحويلية دور

هام في مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات كل من (الخلايله وسعادة، **2010**) و(العامري، 2002) (Saraih, 2006) (Chung & Chen, 2007) (Abu-Sama, 2008) (,Asagri, Silong, Ahmad & Ishak, 2009) (Yilmaz,2009) ، والتي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة ارتباطية بين القيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما خلصت إليه دراسة (Tschannen-Moran, 2003) التي لم تتوصل إلى علاقة دالة إحصائيا بين القيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين، كما اختلفت مع دراسة (الزهراني، **2007**) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين العوامل الشخصية لأفراد عينة الدراسة ورؤيتهم لممارسة المعلمين لأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية.

الخاتمة والتوصيات

أسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين كان متوسطا، وأن درجة ممارسة معلمي المدارس لسلوك المواطنة التنظيمية كان متوسطا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عالية وموجبة ودالة إحصائيا بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها نوصي بما يأتي:

1- زيادة الوعي والاهتمام بتنمية مهارات القيادات التحويلية لدى المديرين والمعلمين وذلك من خلال إعداد البرامج التدريبية وعقد الندوات وورش العمل التدريبية.

2- العمل على تعزيز مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية، وإشراك المعلمين في الإدارة المدرسية واتخاذ القرارات الاهتمام بحاجات المعلمين الشخصية والعلمية وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في بناء الرؤية المستقبلية للمدرسة، وضرورة الاهتمام بظروف العمل ، وزيادة الأجور، وتخفيف أنصبة المعلمين من الحصص الأسبوعية، ومراعاة توزيع الأعباء الوظيفية على المعلمين بشكل عادل ومناسب.

3- إجراء المزيد من الدراسات في موضوع القيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية وعلاقته بمتغيرات ديموغرافية أخرى كسنوات العمل نفس المدرسة، ومتغير عمر المعلم، أو سنوات العمل مع نفس مدير المدرسة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- الخلايلة و سعادة. (**2010**). "درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها"، مؤتمر التربية في عالم متغير، الجامعة الهاشمية، **7-8** نيسان **2010**، الزرقاء: الأردن.

- الرقب، أحمد. (**2010**). "علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.

- الزهراني، محمد. (**2007**). "سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بجدة من وجهة نظر مديري ومعلمي تلك المدارس"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

– الشريفي، عباس و التنح، منال. (2010). "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين"، مجلة علوم إنسانية، العدد (45)، السنة السابعة، www.ulum.nl .

– القحطاني، سالم. (2008). القيادة الإدارية: التحول نحو نموذج القيادي العالمي، ط2، مكتبة الملك فهد، الرياض السعودية.

– العامري، أحمد بن سالم. (2002). "السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية"، المجلة العربية للعلوم الإدارية مجلد 9 العدد1 ص ص19–39.

– العنزي، حمود. (2005). "القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمعلميهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

– الغامدي، سعيد. (2010). "القيادة التحويلية في الجامعات السعودية: مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

العمراني، عبدالغني. (2004). "تطوير أداة لقياس سلوكات القيادة التحويلية في الإدارة التربوية"، أطروحة دكتوراة غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان: الأردن.

المراجع الأجنبية

Ackoff, R. (1999). Transformational Leadership. Strategy and leadership, 27(1), 20-25.

Asagri, A., Silong, A., Ahmad, A & Abu-Sama. (2008). The Relationship between Transformational Leadership Behavior, Leader-Member Exchange and Organizational Citizenship Behaviors. European Journal of Social Sciences, 6(4) 140-151

Bass, B. M. (1985). Leadership and Performance Beyond Expectations. New York: Free Press.

Bass, M. and Avolio, J. (2000). Multifactor Leadership Questionnaire: Center for Leadership Studies Binghamton University ,New York..

Bryant, S. (2003). The Role of Transformational and Transactional Leadership in creating sharing and Exploiting Organizational Knowledge Journal of Leadership and Organizational Studies, 9(4), 32-42.

Burns, J. (1978). Leadership. New York: Harper & Row.

Chen, C. & Chung, R. (2007). The Effects of Leadership Styles of Principals in Senior Vocational High Schools for Teacher Organizational Citizenship Behavior and School Organizational Performance, Contemporary Educational Research Quarterly, 15(3), 69-114.

Ciulla, Joanne B.(1998). "Leadership Ethics Mapping the Territory", in Ethics The Heart of Leadership, Ciulla, Joanne B. (Ed) Ethics, The Heart of Leadership- London: Praeger Publishers.

DiPaola, M. F & .Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational Citizenship Behavior In Schools And Its Relationship To School Climate, Journal Of School Leadership, 11, 424-447

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the Practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33 (3), 329-351.

Ishak, N. A, & Alam, S.S.(2009). The effect of leader-member exchange on Organizational justice and organizational citizenship behavior: Empirical study. European Journal of social sciences, Vol 8. No 2.

Kent, A. (1999).Cascading transformational leadership and the impact of multiple leaders influences on employee attitudes and behavior, Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.

Lower, K. & Gardner, W. (2001).Ten years of the Leadership Quarterly contribution and challenges for the future, Leadership Quarterly, 11(4), 459-514.

Leithwood, K. (1992) Transformational leadership: Where does it stand? Educational Leadership, 49, 8-12

Modassir, A & .Singh, T. (2008). Relationship of Emotional Intelligence with Transformational Leadership and Organizational Citizenship Behavior, International Journal of Leadership Studies, 4 (1) 3-21.
Organ, D. W. (1988). Organizational Citizenship Behavior, Lexington, MA: D.C. Heath.
Organ, D. W., Podsakoff, P. M & ,.MacKenzie, S .B. (2006). Organizational Citizenship Behavior: Its Nature, Antecedents, and Consequences, London: Sage.
Podsakoff, P., Mackenzi, S., Moorman, R & ,.Fetter, R., (1990). Transformational Leader Behaviors And Their Effect On Trust ,Satisfaction, And Organizational Citizenship Behavior. The Leadership Quarterly.142-107 ,1 ,
Saraih, U.N. (2006). The effect of organizational justice and leadership behavior to organizational citizenship behavior: study in northern Malaysia university college of engineering, unpublished dissertation Faculty of business management, university utara, Malaysia.
Tschanen-moran, M. (2003). Fostering Organizational Citizenship in Schools: Transformational Leadership and Trust, Studies In Leading And Organizing Schools, 3, 157-179.
Wilkinson, A. (1998).Empowerment theory and practice, Personnel Review, Vol.27, No.1, pp. 40-56.
Yilmaz, K., & Tasdan, M. (2009). Organizational Citizenship and Organizational Justice in Turkish primary schools, Journal of educational administration, Vol, 47, N1, PP: 108- 126.

المواقع الالكترونية

http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/topics/67893/posts/124194

www.hrdiscussion.com/hr36929.html

http://www.hrdiscussion.com/hr36930.html.

أدب الأطفال وأثره في تكوين شخصياتهم

د. داود بورقيبة
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
الأغواط

الملخص:

إنّ للأمّة الإسلامية مستقبلاً بعقول أبنائها وقوّة سواعدهم؛ والتنشئة السليمة لهؤلاء الأبناء تقتضي تمهيد التربة بأوجه الرعاية الصحّية والمتوازنة أثناء طفولتهم، ومن ثمّ تنمو معهم –من بعد– الأسس السليمة المرجوّة.

والأمّة حين تركّز على بناء الشخصية، وقد غذّتها بالجانبين المعرفي والوجداني، فإنّ الحصاد سيكون بمشيئة الله أملاً واعدًا.

وبناء شخصية الطفل في ضوء ذلك، تدعمه عمليات تنمية الاستعدادات التكوينية، والاستجابات الشرطية، والتوجّه نحو العادات الإدراكية والمعرفية.

وتتمّ عمليات تنمية عقل الطفل ووجدانه من خلال التعلّم واكتساب المهارات والقدرات في البرنامج المدرسي، وبمساعدة وسائط عديدة خارج المدرسة.

وأدب الطفل هو أحد أهمّ العلوم الأدبية المعاصرة التي بدأت تخاطب الشرائح العمرية للأطفال، عبر المنهج التعليمي تارة، أو النشاط الحرّ الموجّه نحو تذوّق أنواع ذلك الأدب تارة أخرى.

وإذا كان أدب الطفولة في أدب لغتنا العربية يمثّل أحد التخصّصات الدقيقة في الأدب العربي، فإنّ عمره الزمني يزيد بقليل عن مائة وخمسين عامًا، وهو بحاجة إلى المؤصّل، والمنظّر، والمبدع، والناقد، والباحث، والمخطّط التربوي.

وقد شهد الربع الأخير من القرن الماضي ازدهارًا في ميدان الاهتمام بجوانب الطفولة، ومن هنا كان التركيز على أثر أدب الأطفال في تكوين شخصياتهم، وجاء هذا البحث لبيان ذلك، من خلال بيان ماهية أدب الطفل، والأهداف التي يسعى لتحقيقها.

مقدمـة:

إنّ الطفل ليس أمانة عند والديه أو أسرته أو مجتمعه فحسب، بل هو ذخيرة الأمّة وعدّتها لِغَدِها؛ ولذلك احتشدت العلوم الإنسانية بل وبعض تخصّصات العلوم التجريبية والتطبيقية للبحث في مراحل الطفولة من كافّة جوانبها، ولا عجب إذا وجدنا الهندسة في مجال صناعة لعب الأطفال، والطبّ في مجال صحّة الأطفال، والصيدلة في مجال رعاية الطفل الدوائية... وقد التفت الباحثون والخبراء والمصنّعون إلى الطفل لتحديد ما يناسبه وفقًا لمرحلته العمرية وسدًّا لكافّة احتياجاته؛ كما أنّ العلوم الإنسانية والاجتماعية أمدّت الطفل بنتائجها الملحوظة خاصّة في مجالات علم الاجتماع والتربية وعلم النفس.

وإنّ الأدب هو التعبير الجميل عن أحاسيس الفرد وأفكاره في قوالب أدبية متنوّعة؛ والطفولة هي مرحلة متدرّجة من عمر الإنسان.

وإنّ الأطفال هم بهجة الحياة ومتعة النفس، لأنّنا لو نظرنا إلى الحياة في وجهها المضيء لرأينا أنّ ما يمنحها الجمال والسعادة أمران اثنان هما: المال والأبناء، يقول الله تعالى: ﴿الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَالْبَاقِيَاتُ الصَّالِحَاتُ خَيْرٌ عِندَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ اَمَلاً﴾[1]؛ فالأموال والأولاد هم الثروة في جانبيها المادّي والبشري، وعلى هذين الأمرين تقوم الحياة.

ولقد خلق الله الإنسان في أحسن تقويم، وميّزه عن سائر المخلوقات بالعقل والحواسّ التي تبنض بفيض الإحساس ورقّة المشاعر، وقد قال الله تعالى في ذلك: ﴿الذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الاِنسَانِ مِن طِينٍ. ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُ مِن سُلاَلَةٍ مِّن مَّآءٍ مَّهِينٍ. ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِن رُّوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالاَبْصَارَ وَالاَفْئِدَةَ قَلِيلاً مَّا تَشْكُرُونَ﴾[2]، كما هيّأ الله له كلّ الأسباب للبحث في الكون باعتباره خليفة الله في الأرض، المكلّف بحمل الأمانة بأعبائها العظام، قال الله تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الاَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالاَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَّحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الاِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولاً﴾[3]، وفي سبيل قدرة الإنسان على حمل التكاليف، زوّده الله بالحواسّ التي يتمكّن عن طريقها من بناء جسور بينه وبين من حوله، والقدرة على التمييز والإدراك وغيرها من العمليات العقلية، قال الله تعالى: ﴿اَلَمْ نَجْعَل لَّهُ عَيْنَيْنِ. وَلِسَانًا وَشَفَتَيْن. وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ﴾[4].

وممّا لا جدال فيه، أنّ الطفل يولد وقد زوّد بكافّة وسائل الاتّصال للتعامل مع كلّ المحيطين به، ومن ثمّ تنمو كلّ الحواسّ، وأوّل دور من أدوار التربية يقوم به الوالدان، وفي ذلك يقول الرسول صلّى الله عليه وسلّم: "كُلُّ مَوْلُودٍ يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَوْ يُنَصِّرَانِهِ أَوْ يُمَجِّسَانِه"[5].

- مفهوم أدب الأطفال:

لتعريف أدب الأطفال، لابدّ من تعريف كلمة "أدب". وقد استخدمها العرب قديمًا للدلالة على معانٍ كثيرة مختلفة، مثل الدعاء إلى المائدة، والخلُق الكريم...[6]

أمّا في القرن التاسع، فقد استعملت كلمة "أدب" للدلالة على الشعر والنثر، وماله علاقة بهما، في حين تعني كلمة "أدب" في الوقت الحاضر "فنّ الكتابة وآثار هذا الفنّ".

[1]- سورة الكهف: 46

[2]- سورة السجدة: 7-9

[3]- سورة الأحزاب: 72

[4]- سورة البلد: 8-10

[5]- رواه الإمام البخاري في صحيحه برقم: 1296

[6]- سعيد أحمد حسن، **أدب الأطفال ومكتباتهم**، مؤسسة الشرق للعلاقات العامة والنشر والترجمة، عمّان، الأردن، ط1، 1984، ص: 13

والأدب هو مجموعة الآثار التي يتجلّى فيها العقل الإنساني بالإنشاء، مراعيًا قواعد خاصّة تسمّى قواعد الكتابة الفنّية[1]. أو هو مجموعة من الخبرات التي تكوّن التذوّق الفنّي لدى الإنسان، أي الإحساس بالجمال، والعمل على إحداث تغيير في الواقع[2].

وفي سنة 1968 خرجت إلى النور الطبعة الأولى من كتاب: "فنّ الكتابة للأطفال" لمؤلّفه أحمد نجيب، الذي طرح أقدم وأوّل مفهوم في المؤلّفات المعاصرة لأدب الأطفال، إذ يقول عنه، هو: "...الإنتاج الفكري الذي يتلاءم مع فئة من الجمهور، هم فئة الأطفال الذين يتميّزون بعدم القدرة على تذوّق شكل الأدب المخصّص للكبار"[3].

وقد تأثّرت تعاريف من جاء بعده به، ومن ذلك من عرّفه بأنّه: "النتاج الفكري الذي يتلاءم مع طائفة أو فئة أو طبقة من المجتمع هم الأطفال الذين يتّصفون بعدم القدرة على تذوّق شكل الأدب المخصّص للكبار"[4].

ويعرّف أيضًا بأنّه: "العمل الفنّي الإبداعي الذي يصوّر الأفكار والأحاسيس والأخيلة التي تتناسب ومدارك الأطفال"[5].

وهنالك تعريف آخر يرى أنّ أدب الأطفال هو: "الكتب المعدّة للأطفال ومطالعاتهم والتي يعدّها خبراء في أدب الأطفال، وتمتاز بجودة مادّتها وأسلوبها، وملاءمتها لذوق الأطفال ونضجهم"[6].

ويعرّفه محمود محمود رضوان بأنّه: "الكلام الجيّد الذي يحدث في نفوس الأطفال متعة فنّية، سواء أكان شعرًا أم نثرًا، وسواء كان تعبيرًا شفهيًا أم تحريريًا، ويدخل في هذا المفهوم قصص الأطفال ومسرحياتهم وأناشيدهم"[7].

ويمكن استخلاص مفهومين رئيسيين لأدب الأطفال، يدلّ أحدهما على الإنتاج العقلي والمدوّن في كتب الأطفال في شتّى دروب المعرفة، كالجغرافيا والتاريخ والعلوم وغيرها. ويدلّ الآخر على العمل الفنّي الإبداعي المقدّم للأطفال، والذي يحتوي على قدر كبير من الجمال والتأثير في اللفظ والمعنى المراد، فيترك في النفس متعة فنّية، سواء أكان هذا العمل شعرًا أو نثرًا..[8]

---

[1]- حنان عبد الحميد العناني، **أدب الأطفال**، دار الفكر، عمان، ط2، 1992، ص: 7؛ أحمد حسن أبو عرقوب، **الإبداع وشروطه في أدب الأطفال**، في: أدب الأطفال: واقع وتطلّعات، كتاب الندوة التي أقيمت بين 23-24 أيار 1988، عمّان، الأردن، ص: 70

[2]- حنان عبد الحميد العناني، م.ن، ص: 8

[3]- مجموعة مؤلفين، **كامل كيلاني في مرآة التاريخ**، القاهرة، ط1، 1962، المقدّمة.

[4]- سعيد أحمد حسن، م.س، ص: 14

[5]- أمين بدر علي الكخن، كتب **اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بأدب الأطفال**، في: أدب الأطفال: واقع وتطلّعات، كتاب الندوة التي أقيمت بين 23-24 أيار 1988، عمّان، الأردن، ص: 92

[6]- سمير أحمد عبد الوهاب، **أدب الأطفال: قراءات نظرية ونماذج تطبيقية**، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2006، ص: 42

[7]- سمير أحمد عبد الوهاب، م.س، ص: 44

[8]- محمود الضبع، **أدب الأطفال بين التراث والمعلوماتية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط:1، 2009، ص: 47؛ عمر الأسعد، **أدب الأطفال**، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط:1، 2003، ص: 63

ومن هنا يمكن تقديم التعريف الآتي: "أدب الأطفال هو كلّ ما يقدّم للطفل من مادّة أدبية أو علمية بصورة مكتوبة أو منطوقة أو مرئية، تتوفّر فيها معايير الأدب الجيّد، وتراعي خصائص نموّ الأطفال وحاجاتهم، وتتّفق مع ميولهم واستعداداتهم، وتسهم في بناء الأطر المعرفية الثقافية والعاطفية والسلوكية المهارية، وصولاً إلى بناء شخصية سوية ومتّزنة تتأثّر بالمجتمع الذي تعيش فيه، وتؤثّر فيه تأثيرًا إيجابيًا".

- أهداف أدب الأطفال:

لقد أصبحت الطفولة اليوم مهمّة في ذاتها ولذاتها، فهي أهمّ مرحلة في بناء الشخصية.

والطفل هو أمل العالم ورجل المستقبل، وكلّ خبرة تمرّ به في الطفولة تؤثّر فيه تأثيرًا كبيرًا، وأدب الأطفال من أهمّ خبرات هذه المرحلة.

ويشكّل الأدب دعامة رئيسية في اكتساب الأطفال الثقافة العامّة، وفي بناء شخصياتهم من خلال إسهامه في نموّهم الشامل.

ويمكن تحديد أهداف أدب الأطفال التي تحقّق بناء شخصياتهم بما يأتي:

- الأهداف الروحية
- الأهداف اللغوية
- الأهداف المعرفية
- الأهداف التثقيفية
- الأهداف الاجتماعية والخلقية
- الأهداف النفسية والوجدانية
- الأهداف الصحية والجسمية
- الأهداف الوطنية

1- الأهداف الروحية

إنّ من بين أهمّ أهداف أدب الطفل، تدعيم البناء الروحي المتوازن في شخصية الطفل[1]، ويتمثّل في غرس حبّ الإيمان بالله وتوحيده والإيمان بالملائكة والرسل والكتب السماوية في نفوس الأطفال.

ويرتكز ذلك على الأمور الآتية:

– تنمية حبّ الله تعالى والاستعانة به ومراقبة الله, والإيمان بالقضاء والقدر: لكلّ طفل مشكلاته الخاصّة به، سواء منها النفسية والاجتماعية والاقتصادية والمدرسية، وتختلف هذه المشكلات بين طفل وآخر، في حدّتها وشدّتها وطراوتها .. وقد يعبّر الطفل عن مشكلاته بشكل شعوريّ أو لا شعوريّ، فبأيّ وسيلة يمكن معالجته من الداخل؟ وبأيّ طريقة يستطيع الطفل أن يخفّف من آلامه – إن وجدت– ويخلّصه من مشكلاته إن حصلت؟؛

[1]– أحمد علي عطية زلط، **مدخل إلى أدب الطفولة**، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1430 هـ، ص: 41

إنّها بترسيخ حبّ الله تعالى، والاستعانة به، ومراقبته، وبالإيمان بالقضاء والقدر، وهذا أسلوب رسول الله صلّى الله عليه وسلّم، وليس ابتكاراً من أحد غيره؛ فبتعميق هذا الحبّ والاستعانة في نفسه، وتأصيل هذه المراقبة في قلبه، وغرس الإيمان بالقضاء والقدر في قلبه وفوائده يستطيع الطفل مواجهة حياته الطفلية الآن، ومستقبل رجولته – أو: أموميته[1].

– ترسيخ حبّ النبي صلّى الله عليه وسلّم وآل بيته الأطهار وأصحابه الكرام:

وبهذا يتحقّق الشطر الثاني من الشهادة، شهادة أن لا إله إلاّ الله، وأنّ محمّدًا صلّى الله عليه وسلّم رسول الله، وقد سار السلف الصالح وخلفهم في تركيزها، وتثبيتها في نفس الطفل، إذ بها تتحرّك مشاعر الطفل، وأحاسيسه، وتزيد حرارة الشعور الإسلامي، وتدفع به إلى كلّ خير، وتحلُّ له مشكلاته كلّها، وتهوِّن عليه كلَّ مصيبة.

ومن الملاحظ على النفس البشرية عامّة، أنّها في مرحلة بنائها تحاول أن تتشبّه بأقوى شخصية حولها، وذلك لتقتدي بها، وتسير على هداها، وتقلّدها في كلّ حركاتها، والتربية الإسلامية طلبت أن يشدَّ الطفل الصغير والرجل الكبير إلى شخص الرسول صلّى الله عليه وسلّم، إذ هو القدوة الثابتة الراسخة، والمثل الأعلى للبشرية كلّها، وهو أكمل البشر على الإطلاق، وهو أفضل رسل الله أجمعين .

وما العذاب الذي تصاب به النفس البشرية، وما الأمراض النفسية والعصبية المنتشرة هنا وهناك، إلاّ أثر من آثار البعد عن القدوة الصحيحة، وعدم التشبّه برسول الله صلّى الله عليه وسلّم، وإنّما نلاحظ من الأجيال المنحرفة أنّها تعيش في فراغ في الشخصية، تلهث وراء الموضات المتغيّرة بين فصل وآخر من فصول السنة، وتركض وراء الممثّلين والممثّلات المائعين المنحرفين البعيدين كلّ البعد عن المنهج الرباني.

– تنمية الاتجاهات الطيّبة نحو الكائنات الأخرى، والعقائد الأخرى، إلى غير ذلك من مجالات تتفاوت فيها أساليب الحياة[2].

2- الأهداف اللغوية

إنّ الأهداف اللغوية تندرج ضمن الأهداف العقلية المعرفية، ذلك لأنّ اللغة هي وعاء الفكر، ولأهمّية اللغة في حياة الطفل فسنفردها بالتفصيل.

تمثّل الأهداف اللغوية أهمّ أهداف أدب الأطفال، ذلك أنّ الطفل في مراحله التعليمية الأولى في حاجة إلى التمكّن والانطلاق في مهارات اللغة: قراءة، وكتابة، واستماعًا وحديثًا، ذلك لأنّ اللغة وسيلته لاكتساب المعارف الأخرى من حساب وعلوم واجتماعيات وغيرها؛ ومن هنا فإنّ استخدام أدب الأطفال لتمكين الطفل من اللغة يعتبر في غاية الأهمّية[3].

---

[1]- علي بن نايف الشحود، **أسس بناء شخصية الطفل المسلم**، دار المعمور، ماليزيا، ط:1، 2009، ص: 14

[2]- رشدي أحمد طعيمة، **أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية: النظرية والتطبيق، مفهومه وأهمّيته، تأليفه وإخراجه– تحليله وتقويمه**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط:2، 2001، ص:36

[3]- محمد عبد الرؤوف الشيخ، **أدب الأطفال وبناء الشخصية**، دار القلم، دبي، 2004، ص: 73

وتنقسم مهارات اللغة إلى أربع مهارات أساسية هي: القراءة والكتابة والاستماع والحديث، ومن هنا فإنّ أدب الأطفال يمكن أن ينمّي تلك المهارات على النحو الآتي:

أ- تنمية مهارات القراءة: وذلك:

- بمساعدة الأطفال على النطق الصحيح للحروف والكلمات والجمل.

- زيادة ثروة التلاميذ اللغوية بإمدادهم بمفردات لغوية جديدة، ومعرفة مرادفاتها وأضدادها عن طريق النشيد أو القصة أو المسرحية ... ممّا يثري حصيلتهم اللغوية وينمّيها.

- زيادة السرعة في القراءة عن طريق تدريب الأطفال على قراءة القصّة أو النشيد أو المسرحية أو أجزاء منها في وقت محدّد وسؤالهم عمّا فهموه[1].

ب- تنمية مهارة الكتابة:

وذلك بتدريب الأطفال على رسم الحروف رسمًا صحيحًا، وكتابة بعض الجمل المتضمّنة في القصّة أو النشيد أو المسرحية، وتدريبهم منذ المراحل الأولى على مسك القلم بطريقة صحيحة، والجلسة الصحيحة أثناء الكتابة.

ج- تنمية مهارة الاستماع:

وهي من أهمّ المهارات اللغوية في المراحل الأولى من تعليم اللغة، إذ أنّ الطفل ينطق ما يسمعه ويقلّده تمامًا، فإذا استمع بشكل جيّد وكانت المادّة المسموعة منطوقة نطقًا صحيحًا، فإنّ ذلك يساعده على نطق الكلمات والجمل نطقًا صحيحًا.

ومن خلال استماع الطفل إلى الأدب نستطيع تحقيق مهارات الاستماع المختلفة، مثل التمييز بين الأصوات المختلفة، وفهم ما قيل[2].

كما يمكن من خلال الاستماع تدريب الأطفال على تمييز النبر والتنغيم في الجمل، وكذا فهم النصّ عن طريق سماع الأطفال القصّة وإلقاء أسئلة لمعرفة مدى فهمهم لما سمعوه.

د- تنمية مهارة الحديث:

وذلك بتدريب الأطفال على التعبير عن مشاعرهم، واستدعاء أفكارهم بسلاسة وطلاقة، عن طريق مطالبتهم بسرد القصّة التي سمعوها، أو وضع نهاية أو بداية لها، وكذلك إعطائهم أدوارًا لتمثيل تلك القصّة أو إلقاء نشيد أو غيره.

3- الأهداف المعرفية:

---

[1]- سعيد أحمد حسن، م.س، ص: 17

[2]- حنان عبد الحميد العناني، م.س، ص: 27

لقد زوّد الله تعالى الطفل بقدرة هائلة على التعلّم في مراحله الأولى، حيث يكون شغوفًا بالمعرفة واستكشاف العالم المحيط به، ولذلك نجده دائمًا لا يكلّ ولا يملّ من الأسئلة التي يوجّهها للكبار عن كلّ صغيرة وكبيرة تقع عليها عيناه، وتفكيكه للأشياء، أو فتحه للأشياء المغلقة، وتأمّله في كلّ شيء مِن حوله، وهو كثير التساؤل، بل وتصل أسئلته أحيانًا للذات الإلهية.... فلا بدّ أن نجيب عن أسئلته، ونشبع نهمه إلى المعرفة.

وأدب الأطفال يمكن أن يحقّق الأهداف المعرفية الآتية:

أ- يمدّ الطفل بالمعلومات والمعارف التي تعمّق نظرته للحياة، والتي تعرّفه بالبيئة من حوله.

ب- ينمّي لدى الطفل القدرات العقلية المختلفة، مثل: التذكّر والتخيّل والتفكير، والتحليل والاستنتاج.

د- ينمّي ملكة الحفظ والتذكّر.

هـ- يكشف عن المواهب في مجالات الأدب المختلفة: كالقصّة والشعر والمسرح.

4- الأهداف التثقيفية:

إنّ من الأمور الهامّة التي أثارت اهتمام الدول والحكومات والعلماء والباحثين، هي ثقافة الطفل، وذلك لأنّها تؤدّي دورًا فعّالاً في بناء شخصية الطفل، حيث إنّ تلك الشخصية لا تتشكّل مع ولادة الطفل، بل يكتسبها بتفاعله واتصاله ببيئته، لذلك تتّخذ شخصية الطفل الصيغة التي تطبعها بها المؤثّرات الثقافية، أي إنّ شخصية الطفل تتحدّد بفضل ما يمتصّه من مجمل عناصر الثقافة، لذا فإنّ شخصية الطفل هي وليدة الثقافة أوّلاً.

والطفل من خلال أطوار طفولته، يكتسب أنماط السلوك المختلفة السائدة في المجتمع، لذا فإنّه لو عُزِل عن المجتمع وثقافته لاتّبع سلوكًا مختلفًا يمكن أن يوصف بأنّه بدائي أو ساذج.

وتزداد أهمّية ثقافة الطفل إذا علمنا أنّ لها أثرًا كبيرًا في أوجه النموّ المختلفة، كالنموّ اللغوي، والعقلي، والانفعالي، والجسمي، والاجتماعي.

إنّ النموّ اللغوي لاشكّ يشير إلى أنّ معرفة الإنسان للغات أخرى غير لغته الأصلية –لغة الأمّ–تمكّنه من الاطّلاع على الثقافات الأخرى والاستفادة منها، ولا يُنْكَر ما لذلك من أثر على ثقافة الفرد وتوسيع معارفه ومداركه.

والنموّ العقلي يتمثّل في الذكاء والعمليات العقلية العليا من إدراك وتفكير وتخيّل، ويرتبط بما يتعلّمه الإنسان من بيئته الثقافية ممثّلة في الأسرة، والمدرسة، وجماعات الأقران، وغيرها؛ إذ تمكّنه تلك البيئة الثقافية من التكيّف مع البيئة الطبيعية، وتساعده على حلّ المشكلات ومواجهة المواقف اليومية؛ ومن هنا يمكن أن تكون البيئة الثقافية عاملاً من عوامل نموّ الذكاء والعمليات العقلية لدى الطفل، كما يمكن أن تكون عكس ذلك إذا أسيئ استخدامها، ولم تستغلّ الاستغلال الأمثل.

والثقافة أيضًا، لها دور مهمٌّ في النموّ الانفعالي للطفل، إذ تمكّنه من استخدام انفعالاته استخدامًا بنّاءً، كما تساعده على ضبط تلك الانفعالات وتوجيهها في مسارها الصحيح، وإكسابه القيَم والفضائل التي تمكّنه من ضبط انفعالاته، وثقافتنا الإسلامية هي ثقافة قيَم وأخلاق.

أمّا في النموّ الاجتماعي، فإنّ أثر الثقافة يظهر في كون الطفل يحيا في ثقافة هي بيئته الاجتماعية المتمثّلة في الأسرة والجيران وجماعات الرفاق...والطفل يتفاعل مع هذه البيئة، ويكتسب عاداتها وتقاليدها ومعاييرها الاجتماعية وأوجه سلوكها[1].

أمّا أثر الثقافة في النموّ الجسميّ فيظهر في توجيهها لأنشطة الطفل الحركية من خلال التدريب، وإثارة دوافع الأطفال نحو الحركات المنظّمة، كما أنّ الثقافة تملي على الأطفال ممارسات معيّنة تؤثّر على الجسم، كعادات الأكل والملبس، ونظم المباني والتهوية وغيرها، وهي تؤثّر تأثيرًا مباشرًا على صحّة الطفل وجسمه.

ويمكن أن نذكر بعض الجوانب التثقيفية التي يمكن تحقيقها من خلال أدب الأطفال، منها:

أ- الاطّلاع على المواقف المشرّفة، والنماذج الرائعة في تاريخ الإسلام؛ وذلك بتقديم المواقف والتصرّفات التي تعدّ نموذجًا يحتذي به الطفل، أو تقدّم له شخصية تاريخية ذات إبداع أو تفوّق، أو جرأة في الحقّ.

والقرآن الكريم، والسنّة النبوية، وحياة الصحابة مليئة بالمواقف المشرّفة.

ب- ربط الطفل بتراث أمّته وحضارتها، وذلك من خلال النصوص التي تتناول القضايا التي حدثت في العصور المختلفة، من خلال روافد متعدّدة، مثل الخطب والرسائل التراثية...

ج- تنمية وعي الطفل وإحساسه بمشكلات مجتمعه، وذلك بتناول تلك المشكلات من خلال الأدب، ممّا يؤدّي إلى الحدّ من ظهورها أو تفاقمها، سواء كانت هذه المشكلات مظاهر عامّة أو خاصّة، كمشكلة تلوّث البيئة ونقص المياه...

د- تقبّل المستجدّات المقبولة شرعًا، ورفض غير المقبولة شرعًا، وذلك مثل تقبّل نواتج التكنولوجيا الحديثة والاستفادة منها في المجالات المختلفة، كالحاسوب والمعلوماتية والأنترنيت.

هـ- معرفة العالَم من حوله، وذلك بتناول حياة بعض الشعوب وعاداتهم، وأهمّ المدن العالمية، والأحداث العالمية، وغير ذلك من المعلومات التي تجعله على دراية بالعالَم الذي يعيش فيه.

و- تنمية حبّ المكتبة والمهارات المكتبية، وذلك بِوَصْل الطفل بالكتب والمكتبة، وإرشاده إلى الكتب النافعة، وأن يجيد المهارات المكتبية المختلفة كاستعمال أدلّة البحث والفهارس والمعاجم، ومعرفة شروط وقوانين الاستعارة، وأدب القراءة في المكتبة وغيرها.

5- الأهداف الاجتماعية والخلقية:

[1]- عبد الفتاح أبو معال، **أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم**، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط: 1، 2005، ص: 342

تعتبر التربية الاجتماعية والخلقية من أهمّ الأهداف التربوية، وإحدى مرتكزات العمل التربوي التي يسعى التربويون إلى تحقيقها، ذلك لأنّ الطفل لا يعيش حرًّا طليقًا في بيئته ومجتمعه، بل يعيش داخل هذا المجتمع مراعيًا ومقدّرًا ما تعارف عليه الناس فيما بينهم من صلات وعلاقات، من احترام الجيران والتعاون المتبادل، والتكافل فيما بينهم، إلى غير ذلك من علاقات اجتماعية.

والطفل في حاجة لأنْ يتعلّم كيف ينبغي أن يسلك في ضوء عقيدته وما يأمره به الإسلام الحنيف، ولا يقتصر ذلك على نقل المعرفة الخلقية، بل تكوين وتنمية العادات الخلقية لدى الأطفال؛ ويؤكّد أهمّية التربية الخلقية للطفل أنّ ما يكتسبه من قيم وفضائل في سنوات عمره الأولى يصعب تعديله أو تغييره فيما بعد[1].

وديننا الإسلامي دين قيم وأخلاق، ذلك لأنّ القيم والأخلاق هي موجّهات السلوك، فالإسلام هو مصدر القيم، وهو الذي يعطيها مضمونها، ولذلك فقد وصف اللهُ تعالى رسولَه الكريم بقوله: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾[2]؛ كما تضمّنت الأحاديث النبوية القيَم الأخلاقية، من برٍّ بالوالدين، والعمل، ومساعدة المحتاجين.... وتهدف التربية الخلقية إلى :

أ- تبصير الطفل بالقيم الخلقية الفاضلة، وتنمية إعجابه وتقديره وحبّه للصفات الطيّبة، ونفوره من الصفات المذمومة.

ب- تعريف الطفل بمجتمعه، ومقوّمات هذا المجتمع، وأهدافه ومؤسّساته، وما يجب أن يسود فيه من قيم وصفات اجتماعية أو ما يسمّى بالوعي الاجتماعي.

ج- تهذيب السلوك، بتحويل القيم والفضائل والمثل التي اكتسبها الطفل إلى سلوك حقيقيّ يسلكه في تصرّفاته وتعاملاته مع الآخرين.

6- الأهداف النفسية والوجدانية:

إنّ التربية النفسية هدف رئيسي في تربية الأطفال، ذلك لأنّها تهدف إلى أن يسير نموّ الناشئة سيْرًا سويًّا في كلّ مراحله، وفي كافّة مظاهره، حتّى تنمو شخصياتهم نموًّا سويًّا، ويكون سلوكهم عاديًا متوافقًا.

وتكتسب التربية النفسية أهمّيتها الكبرى في كونها تهدف إلى إعداد الإنسان الصالح، الذي يعيش عقيدته وإيمانه، ومن أجل ذلك اهتمّ الإسلام بالرعاية النفسية اهتمامًا بالغًا.

وتتطلّب التربية الإيمانية ربط الطفل منذ نشأته بأصول الإيمان، وتعويده تفهّم أركان الإسلام، وتعليمه منذ تمييزه مبادئ الشريعة الإسلامية.

---

[1]- محمد عبد الرؤوف الشيخ، م.س، ص: 91

[2]- سورة القلم: 4

وتتعدّد أساليب التربية النفسية في القرآن الكريم، ومنها استخدام الحواسّ ومخاطبة العقل، كما في قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالاَبْصَارَ وَالاَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[1]، ومنها قصّ القصص: ﴿فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾[2]، وغيرها من الأساليب.

وأدب الأطفال يستطيع أن يحقّق التربية النفسية للناشئة من خلال الأساليب المختلفة وأهمّها القصص، التي تعطي شخصياتها القدوة الحسنة، وتمكّن الأطفال من التأمّل في النفس، والحوار الذي يكون في المسرحيات وغيرها من الأساليب.

وتتلخّص أهداف التربية النفسية في أمور منها:

أ– إشباع حاجات الأطفال، مثل: الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى تحقيق الذات[3].

ب– ترقيق العواطف وتنمية المشاعر والأحاسيس.

ج– تكوين الميول والاتجاهات نحو حبّ القراءة والاطّلاع.

د – التسلية والإمتاع والمؤانسة واستثمار وقت الفراغ فيما يفيد[4].

7- الأهداف الصحّية والجسمية:

تكتسب التربية الصحّية أهمّيتها من أنّها تساعد في علاج الكثير من الحالات النفسية، والمشاكل الاجتماعية التي تواجه النشء، فممارسة الرياضة والمحافظة على الصحّة يخلّص الفرد من حالات الكآبة والهموم والتوتّرات الانفعالية، كما تغرس في نفوسهم سمات خلقية عظيمة، مثل: حبّ الآخرين، والتضحية، والتفاني في مساعدة الآخرين.

وقد أولى الإسلام عناية كبيرة للنواحي الصحّية للإنسان عمومًا، وللطفل على وجه الخصوص، لأنّه ينظر إلى الطفل من منطلق أنّه ثروة بشرية يجب السهر على رعايتها والعناية بها لإقامة مجتمع المستقبل الأمثل.

ومن أهمّ مظاهر عناية الإسلام بصحّة الطفل وتربيته تربية صحّية سليمة: اهتمامه بتغذية الطفل حتّى قبل مولده وهو جنين في رحم أمّه، ورعايته صحّيًا منذ وجوده في المهد.

واهتمّ الإسلام بصحّة الطفل لمّا شرع مبدأ اختيار الوالدين، ورعاية الجنين في بطن أمّه، والنهي عن أيّ فعل يضرّ بالجنين، كما قرّر حقّ المولود في الرضاعة لمدّة سنتين: ﴿وَالْوَالِداتُ يُرْضِعْنَ أَوْلاَدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ﴾[5]، كما أقرّ حقّ الأمّ في حضانة وليدها تحقيقًا لرعايته الصحّية وضمانًا لسكنه النفسي.

[1]– سورة النحل: 78

[2]– سورة الأعراف: 176

[3]– رشدي أحمد طعيمة، م.س، ص:46

[4]– أحمد زلط، **أدب الطفل العربي، دراسة معاصرة**؛ دار هبة النيل للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1998، ص: 95

[5]– سورة البقرة:233

ولم تغفل السنّة المطهّرة الرعاية الصحّية، فقد وردت أحاديث كثيرة في ذلك، منها قوله صلّى الله عليه وسلّم: "المؤمن القويّ خيرٌ وأحبّ الله من المؤمن الضعيف، وفي كلٍّ خير".

وأدب الأطفال من أنجع الوسائل وأعظمها لتحقيق أهداف التربية الصحّية للأطفال بما يعرضه على الأطفال من مسرحيات وقصص وأناشيد ترشدهم إلى السلوكيات الصحّية السليمة، مثل العادات الصحيحة في المأكل والملبس، والمحافظة على النظافة في الملبس والمسكن، وأنواع الأطعمة المفيدة... والأناشيد التي تعلّمهم كيفية اتّباع إشارات المرور حتّى يجنّبوا أنفسهم الخطر.

وتتلخّص الأهداف الصحّية والجسمية فيما يأتي:

أ- اكتساب عادات المأكل والمشرب الصحيحة والوقاية من الأمراض، ومزاولة التمرينات الرياضية النافعة للجسم، وتحبيب الأطفال ممارسة الرياضة.

ب- تنمية عادات النظافة والنظام والاهتمام بالمظهر الجميل.

ج- المحافظة على الصحّة باتّباع التعليمات السليمة والإرشادات المرورية.

8- الأهداف الوطنية:

يهدف أدب الطفل إلى تكوين الإنسان -المواطن- تكوينًا صحيحًا منذ طفولته، فينَشّأُ على حبّ الوطن، والاعتزاز بالانتماء إليه والدفاع عنه.

فأدب الطفل إذن يهدف إلى تكوين المواطن السويّ، فلا جنوح ولا انحراف، ولا تعصّب ولا تطرّف، لأنّ الشخصية قد هذّبت في أعزّ ما تملك: مشاعرها وأفكارها في آن واحد، أو بعبارة أخرى: المدخلات الصحيحة (ومنها أدب الطفل بوسائطه) تؤدّي إلى مخرجات صحيحة، وأهمّها الإنسان السويّ[1].

- الخاتمة:

إنّ أدب الأطفال ليس هدفًا في حدّ ذاته، ولكنّه وسيلة تربوية ناجحة وفعّالة إذا أحسن استخدامها، لا يؤدّي إلى التسلية والإمتاع فحسب، بل يؤدّي إلى تحقيق أهداف التربية المنشودة، وهي تكوين الشخصية المتكاملة في جميع نواحيها: العقلية والنفسية والاجتماعية والصحّية.

---

[1]- أحمد علي عطية زلط، م.س، ص: 43

أثر استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا –
في اكتساب المفاهيم الرياضية
لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط
دراسة تجريبية بمتوسطة أحمد شوقي بالمسيلة

أ.سامية ابراهيمي
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
جامعة المسيلة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا – في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذين يدرسون بالطريقة المعتادة وبين التلاميذ الذين يدرسون باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في درجة اكتسابهم للمفاهيم الرياضية. ولقد تم اختيار المتوسطة التي أجرينا فيها البحث بطريقة عشوائية حيث تكونت العينة من 69 تلميذا، وتم استخدام المنهج التجريبي وذلك بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين ضابطة (35 تلميذا) درست بالطريقة المعتادة وتجريبية (34 تلميذا) درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني. وقد استغرقت فترة التجريب ستة أسابيع، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم التعاوني– لنتعلم معا – في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي.

كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي، وتبين بأن هناك أثرا كبيرا لاستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم الرياضية، وهذا يدل على نجاح وفاعلية استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا – وأثرها الملموس في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

مقـدمـة

يعدّ الاهتمام بالعملية التعليمية التعلّمية والعمل على تحسينها من الأمور المهمة التي تهتم بها كافة المجتمعات نظرا لدور التعليم في تقدم المجتمعات ورقيها.

ولقد تميزت الآونة الأخيرة بمحاولات جادّة لتحديث التعليم وتنويعه في كثير من الدول المتقدمة والنامية، وذلك سعيا للخروج بالتعلم من النمط الأكاديمي المألوف والتغلب على نمطية الأساليب التقليدية في التعلم .

ولقد اجتهدت كثير من الدول ومن بينها الدول العربية في تجريب استراتيجيات جديدة من التعليم وذلك محاولة منها لجعل التعليم أكثر ملاءمة وتجاوبا مع حاجات الفرد ومطالب المجتمع. هذه الاستراتيجيات المستحدثة تحوِّل دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى مرشد وموجه، وتحوِّل دور التلميذ من مجرد متلق سلبي إلى متفاعل نشط، حيث ركزت النظريات التربوية الحديثة على دور التلميذ فجعلته محور العملية التعليمية التعلّمية، بينما رأت أن يكون دور المعلم منظما ومحاورا ومرشدا.

ومن استراتيجيات التدريس التي لقيت قبولا واهتماما من طرف المربين والقائمين على العملية التعليمية استراتيجية التعلم التعاوني. فاستراتيجية التعلم التعاوني تتطلب من التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة يشترك فيها تلاميذ ذوو قدرات عقلية مختلفة لحل مشكلة ما أو لإكمال عمل معين أو إنجاز مهمة ما أو تحقيق هدف سبق تحديده، ويشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته نحو مجموعته، فنجاحه أو فشله هو نجاح أو فشل لمجموعته، لذا يسعى كل فرد من أفراد المجموعة لمساعدة زميله على حد سواء، وتشيع روح التعاون بين جميع أفراد المجموعة الواحدة."فعن طريق تنظيم جماعات الطلاب غير المتجانسة على أساس من مستويات القدرة والتحصيل فيمكن للمعلمين أن يستخدموا الطلاب كمساعدين أقران في داخل كل جماعة، وعندما يرى المعلمون أن كل عضو في كل جماعة يسهم في الجماعات فقد يحسن الطلاب من صورتهم الذاتية ويكونوا أكثر احتمالا للتمكن من المهارات والمفاهيم الأساسية." (فريديريك.هـ.بل. 2001، ص. 228).

وإذا رجعنا إلى واقع مدارسنا وعلاقة المعلم بالتلاميذ نجد أن استراتيجية الإلقاء والتلقي هي المسيطرة على هذه العلاقة، ونجد أن النظام السائد في التربية والتعليم يقوم على نوع واحد من التعلم هو التعلّم الفردي الذي يهدف إلى الحصول على أقصى تعلم ممكن لكل تلميذ حيث يعمل كل تلميذ على حدة دون مشاركة الآخرين، مما يكسبه عادة العمل بمفرده ويصعب عليه مشاركة الآخرين.

وبالرجوع أيضا إلى طرائق تدريس الرياضيات في جميع المراحل التعليمية نجد أنه يغلب عليها أسلوب الإلقاء والشرح من جانب المعلم، ولا يعمل على دفع التلاميذ على التعاون فيما بينهم أو إثارة إيجابيتهم داخل القسم، وهذا ما دعا الباحثة إلى التفكير في تجريب استراتيجية التعلم التعاوني- لنتعلم معا- في تدريس مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الأولى متوسط وهي استراتيجية تعمل على مساعدة التلاميذ على تعرف وإتقان المفاهيم المختلفة.

وللتأكد من فعالية طريقة التعلم التعاوني في الحقل التعليمي وخاصة في مادة الرياضيات قامت الباحثة بإجراء دراسة هدفت من خلالها إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني- لنتعلم معا – في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط .

1-الإشكـــالية:

يتميز العصر الذي نعيش فيه بالتطورات الحديثة والسريعة والمتلاحقة في جميع المجالات، ومما لا شك فيه أن هذا العصر يحتاج إلى إنسان قادر على تكييف ظروفه وحاجاته مع هذه التغيرات والتطورات التي تحدث حتى يكون قادرا على مسايرته.

ولعل أهم أساس– بالإضافة إلى أسس أخرى – في هذا التطور كله هو العملية التربوية باعتبارها عملية مركبة ومتكاملة وجوهرا أساسيا في نمو وتطور المجتمعات باستمرارية، حيث يقع على عاتقها مسؤولية تطوير العقل البشري القادر على تطوير ورقي المجتمع وبناء شخصية الفرد من كافة النواحي، وبالتالي فإن أهداف التعليم ازدادت وتعددت فلم تعد مقصورة على نقل المعارف إلى التلاميذ أو تدريبهم على بعض المهارات المحددة بل أصبحت تتناول جميع أبعاد الشخصية الإنسانية، ومن ثم ظهرت محاولات في تطوير أساليب واستراتيجيات التدريس لتحقيق أهداف التعليم."ويسعى المتخصصون إلى إيجاد أساليب تعليم جديدة يمكن من خلالها التغلب على نمطية الأساليب التقليدية في التعلم، وقد ظهر في الآونة الأخيرة اتجاه يهتم بالتفاعلات الحادثة بين التلاميذ بعضهم بعضا والاستفادة منها في الموقف التعليمي كرد فعل للاتجاهات والآراء الحديثة في التربية والتي تعتمد على فعالية التلاميذ وتعاونهم معا [...] لتحقيق أهداف تعليمية معينة." (محمد مصطفى الديب، 2004، ص ص.26–27).

وبما أن طرائق التدريس من مكونات المناهج الدراسية التي تعتبر أداة لتربية الفرد القادر على التفكير المنطقي السليم، لذا وجب على القائمين على العملية التعليمية التعلّمية إعادة النظر في طرائق التدريس الحالية والبحث عن طرائق تدريسية جديدة وتجريبها، نظرا لأن الطرائق المستخدمة حاليا تصب التلاميذ في قوالب جامدة من الحفظ والاستظهار لا الفهم والتفكير.

كما أن التطور الذي حدث خاصة في مجال الرياضيات ارتبط بالتطور العلمي والتكنولوجي الذي يعد سمة العصر، وقد ظهر نتيجة لذلك مفاهيم جديدة وموضوعات حديثة في الرياضيات اقتضتها الضرورة لحل المشكلات الحياتية الناجمة عن التقدم العلمي والتقني، وكان لا بد أن ينعكس هذا التطور على المناهج الدراسية وطرائق واستراتيجيات التدريس.

"فالغرض من البرامج الجديدة في الرياضيات المعاصرة هو مساعدة الأفراد وخاصة في المرحلة الأساسية من التعليم العام على التفكير المنطقي من خلال دراسة المفاهيم والمبادئ الرياضية." (محمد عبد الكريم أبو سل، 1999، ص.17).

ومن خلال عمل الباحثة وتجربتها السابقة كمعلمة في التعليم الابتدائي واحتكاكها الدائم بالمعلمين والأساتذة الذين لاحظوا تدنّيا واضحا في مستويات اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، لذا كان من الضروري استخدام استراتيجيات تدريس يمكن أن تنمي اكتساب المفاهيم الرياضية وبالتالي زيادة تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات، وعليه اختارت الباحثة استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم

معا – لاستخدامها في تدريس المفاهيم الرياضية، حيث تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحسين وتنشيط أفكار التلاميذ الذين يعملون في مجموعات حيث يعلّم بعضهم بعضا ويتحاورون فيما بينهم بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته تجاه مجموعته.

فكما يرى محمد مصطفى الديب أنه" يتعلم الأطفال في المدرسة أثناء تفاعلهم مع أقرانهم مجموعة من الاتجاهات والمهارات والمعلومات الخاصة بالكفاءات الاجتماعية والتي لا يستطيعون اكتسابها من الكبار." (محمد مصطفى الديب، 2003، ص.13).

"ويشير دافيدسن وورشام (Davidson & Worsham ,1992) إلى أن التعلم التعاوني أسلوب تعليمي يعمل على إيجاد التكامل بين الأهداف الاجتماعية والأهداف التعليمية التعلّمية، إذ أن تحقيق أهداف تعليم التفكير في الغرف الصفية من خلال التعلم التعاوني يضمن نتائج أكثر إيجابية للتعلم فالتفكير التعاوني أكثر ملاءمة لحل المشكلات الأكثر تعقيدا بصورة فاعلة." (فراس محمود مصطفى السليتي، 2006، ص. 8).

وتهتم الدراسة الحالية بمحاولة تحسين الموقف التعليمي من خلال تنظيم أنماط التفاعل بين التلاميذ عن طريق أسلوب التعاون، حيث يمكن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا – في مجموعات صغيرة لتحقيق أغراض متعددة مثل مناقشة المفاهيم والحقائق الرياضية.

وقد أجريت دراسات وبحوث عديدة شملت موضوع استراتيجية التعلم التعاوني في مجالات مختلفة من أمثلة ذلك: دراسة حول "أثر أساليب التعاون والتنافس وبعض أنواع التغذية الراجعة على اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي" لعادل محمود محمد المنشاوي (1994) (محمد مصطفى الديب،2004)، حيث كشفت نتائج هذه الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائيا في اكتساب المفاهيم الرياضية ككل وعند كل من مستوى الفهم والتطبيق بين أساليب التعاون الجماعي والتنافس الفردي والتعاون التنافسي، في حين لم تتضح الفروق في اكتساب المفاهيم الرياضية عند مستوى التذكر بين الأساليب الثلاثة.

وفي دراسة أخرى حول "فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية للرياضيات "لمديحة حسن محمد عبد الرحمان (1993) (مديحة حسن محمد، 2004)، فقد توصلت فيها الباحثة إلى نتائج تتمثل في ثبوت فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في زيادة تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للكسور العشرية، كما أن التلاميذ الذين حققوا أكبر استفادة من استخدام هذه الاستراتيجية هم التلاميذ الضعاف يليهم المتوسطون يليهم المتفوقون، وتشترك هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في كونها استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني في مادة الرياضيات.

وعليه فإن إشكالية الدراسة تتمحور حول التساؤل الرئيس الآتي:

– ما أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا – في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط ؟

وتتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني–لنتعلم معا– والجنس والتفاعل بينهما؟

2-الفرضيات:

تحددت فرضيات الدراسة في الفرضية العامة التالية :

– لاستراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا – أثر إيجابي في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط.

وتتفرع عن الفرضية العامة الفرضيات الفرعية التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي ، لصالح التطبيق البعدي .

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي ، لصالح المجموعة التجريبية.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي ، لصالح الذكور.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني –لنتعلم معا–والجنس والتفاعل بينهما.

3- أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي :

1- قلّة الدراسات في مثل هذه المواضيع التي تدخل في ميدان علوم التربية وعلم النفس حسب الدراسات المتاحة للباحثة.

2- تتناول هذه الدراسة موضوعا حيويا وجديدا يهم القائمين على العمل التربوي الميداني من معلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين، من أجل رفع المستوى التربوي بصفة عامة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

3- كما تلقي الضوء على أهمّية اكتساب التلاميذ بعض المهارات والقيم الاجتماعية مثل التعاون والقيادة وإبداء الرأي واتخاذ القرار والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية، وهي مهام يصعب تحقيقها في العمل بطريقة التدريس التقليدية.

4- وهي تلقي الضوء على استراتيجية التعلم التعاوني واستخدامها في تدريس الرياضيات مما يؤدي إلى تحسين طرق تعليم وتعلم الرياضيات والوصول إلى أفضل مستوى ممكن من المادة.

5- كما تتمثل أهمية الدراسة في أهمية موضوع اكتساب المفاهيم الرياضية عن طريق استراتيجية التعلم التعاوني باعتبار المفاهيم الرياضية اللبنة الأساسية في بناء الرياضيات.

4- أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

1– التعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

2– تقديم نموذج إجرائي لكيفية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا– في تدريس المفاهيم الرياضية.

3– التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث في درجة اكتسابهم للمفاهيم الرياضية.

4– التوصل إلى توصيات ومقترحات يمكن أن تسهم في تطوير تدريس المفاهيم الرياضية.

إجراءات التطبيق:

1- الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية بتطبيق رائز د 48 قصد التأكد من صدقه وثباته، وبتطبيق اختبار المفاهيم الرياضية لحساب الصدق والثبات، كما قامت بالتحليل الإحصائي لهذا الاختبار وذلك بحساب معاملات السهولة والصعوبة لفقراته بغرض ترتيبها من الأسهل إلى الأصعب حسب درجة صعوبتها، بالإضافة إلى شرح طريقة التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني لأستاذة المادة وتدريب التلاميذ على التعلم بهذه الطريقة قبل بدء التجربة.

2- منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج التجريبي لأنه أنسب المناهج وأكثرها ملاءمة لدراسة الموضوع الحالي، باعتباره المنهج الوحيد الذي يهدف إلى اختبار الفروض حول العلاقات السببية بشكل مباشر، ويهدف في هذا البحث إلى تحديد أثر استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا– باعتباره المتغير المستقل على اكتساب المفاهيم الرياضية باعتباره المتغير التابع.

وقد تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذي المجموعتين: إحداهما تجريبية تدرس مادة الرياضيات باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا –، والأخرى ضابطة (مقارنة) تدرس مادة الرياضيات بالطريقة التقليدية أو ما هو معمول به في مدارسنا اليوم، حيث يتم استخدام القياس القبلي والبعدي على المجموعتين.

وقد تم الضبط الإجرائي لبعض المتغيرات مثل العمر الزمني حيث تم استبعاد التلاميذ المعيدين من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ليكون كتوسط العمر الزمني للمجموعتين 12سنة.

كما تم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث فيما يخص التحصيل القبلي ومستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي ومستوى اكتساب المفاهيم الرياضية، بالإضافة إلى ضبط بعض المتغيرات الأخرى كأستاذة المادة والمتغيرات المرتبطة بالإجراءات الزمانية والمكانية.

3- أدوات الدراسة: تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مجموعة الأدوات الآتية:

3–1– رائز د48 – 48 Test D (اختبار الذكاء العام):

يعرف هذا الرائز في بريطانيا بـ NIIP وفي فرنسا بـ TEST D 48 ويتكون من 4 أمثلة و44 مسألة، وقد وضعت المسائل حسب تسلسل معين من حيث صعوبتها .

ويستعمل هذا الرائز فرديا وجماعيا ، ويجيب المفحوص على ورقة إجابة خاصة رسمت عليها مجموعات الدومينو(كل مجموعة تشكل مسألة) بصورة مصغرة، مما يسهل عليه الاستعمال، كما تقدم له كراسة تحتوي على جميع المسائل، بالإضافة إلى الأمثلة الأربعة الموجودة في كل من الورقة والكراسة ويمكن استعماله بدءا من السنة الثانية عشرة من عمر الإنسان، ويقدر زمن تطبيقه بـ 28 دقيقة."(رابح قدوري، 1981، ص. 31).

حساب ثبات وصدق رائــز د 48: قامت الباحثة بتطبيق رائز د 48 للذكاء العام على عينة قوامها 185 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى متوسط يدرسون في 5 أقسام بمتوسطة أحمد شوقي بالمسيلة، وقد تم حساب ثبات الرائز بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفارق زمني قدره 34 يوما، وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون(Pearson) تحصلت الباحثة على قيمة تساوي 0.85 وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات رائز د 48.

وبالنسبة لصدق الرائز فقد قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي عن طريق الجذر التربيعي لمعامل الثبات وتحصلت على قيمة 0.92 وهي قيمة عالية جدا مما يدل على صدق الرائز.

3-2- اختبار المفاهيم الرياضية: قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي في المفاهيم الرياضية من خلال تدريس مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الأولى متوسط، ويتكون هذا الاختبار من 20 فقرة من نوع أسئلة الاختيار من متعدد (3 بدائل)، وقد تم بناء جدول مواصفات لهذا الاختبار، وحساب معاملات الصعوبة لفقراته.

كما تم حساب ثبات الاختبار بإعادة تطبيقه فوصل معامل الثبات إلى 0.71، أما الصدق فقد تم التأكد منه بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، كما تم حساب الصدق الذاتي وحساب صدق المحك والذي تمثل في اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، وتبين بأن هذا الاختبار تمتع بدرجة عالية من الصدق.

3-3- دليل المعلم: قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم لتوضيح كيفية السير في استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا– وتوضيح دور المعلم فيها ويحتوي الدليل على ما يلي:

– التعريف باستراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا–.

– توجيهات للمعلم في كيفية التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني وذلك باتباع استراتيجية التعلم معا وتحديد الإرشادات الواجب إتباعها أثناء التدريس.

– عرض المهمات التعليمية التي يحتويها كل درس من دروس الوحدات المحددة سابقا، متضمنة الأهداف السلوكية لكل مهمة، ثم الأدوات المطلوبة لتنفيذ كل مهمة وتوضيح بعض المفاهيم والاستنتاجات والتعميمات التي ينبغي أن يتوصل التلاميذ إليها في كل مهمة لإعطائهم التغذية الراجعة المطلوبة مع تذكير المعلم دائما بحث التلاميذ على التعاون أثناء إجراء المهمات.

– تحديد أدوار المعلم وأدوار التلاميذ في استراتيجية التعلم التعاوني .

– يحتوي الدليل على وصف لاستراتيجية التعلم التعاوني بصفة عامة تعرض لأي درس وفقا لاستراتيجية التعلم التعاوني.

3-4- أوراق عمل للتلاميذ:

قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض دروس الرياضيات وذلك في شكل أوراق عمل تقدم للتلاميذ لتوضيح المهام التعليمية التي سيقومون بتنفيذها أثناء تدريس هذه الدروس، وذلك وفقا للخطوات الآتية:

– تحديد الأهداف السلوكية لكل درس، وتحديد الأنشطة التي سيقوم التلاميذ بتنفيذها.

– تقسيم الدروس إلى مهام تعليمية وأنشطة ليقوم التلاميذ بتنفيذها في مجموعات صغيرة تعاونية وتحتوي كل مهمة على أهدافها وخطوات إجراء كل مهمة مع إرشاد وتوجيه التلاميذ دائما وحثهم على التعاون فيما بينهم في تنفيذ المهام.

ملاحظة: تم عرض أوراق العمل ودليل المعلم على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص في مادة الرياضيات للتأكد من صلاحيتهما للاستخدام وإعدادهما في الصورة النهائية لهما.

4- عينة الدراسة:

إن اختيار العينة الملائمة للدراسة من أهم الخطوات التي يتعرض لها الباحث لكي تكون ممثلة تمثيلا صحيحا وكاملا للمجتمع الأصلي، ولهذا اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على الاختيار العشوائي للعينة.

وقد تم اختيار قسمين من أقسام السنة الأولى متوسط هما 1م5 و1م6 بمتوسطة أحمد شوقي ببلدية المسيلة والواقعة بحي 504 مسكن اشبيليا الجديدة، حيث يمثل تلاميذ القسم الأول 1م5 المجموعة الضابطة وعددهم 35 تلميذا، وهي المجموعة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية، ويمثل تلاميذ القسم الثاني 1م6 المجموعة التجريبية وعددهم 34 تلميذا، وهي المجموعة التي تدرس وفق استراتيجية التعلم التعاوني- لنتعلم معا- وكما هو معروف يجب توفر التكافؤ الإحصائي بين أفراد المجموعتين لأن "توفير التكافؤ الإحصائي بين مجموعات البحث أمر ضروري لتصميم البحث، حتى يمكن تفسير النتائج في ضوء التجربة دون تدخل أي عامل خارجي." (رجاء محمود أبو علام، 2004، ص. 199).

والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة حسب المجموعتين الضابطة والتجريبية وحسب الجنس:

جدول رقم (01) : يوضح تشكيل عينة الدراسة حسب الجنس

المؤسسة	القسم	المجموعة	عدد الذكور	النسبة المئوية	عدد الإناث	النسبة المئوية	المجموع
متوسطة أحمد شوقي	1م5	الضابطة	19	%51.35	16	%50	35
	1م6	التجريبية	18	%48.65	16	%50	34
	المجموع		37	%100	32	%100	69

5-الأساليب الإحصائية المطبقة في الدراسة:

قامت الباحثة بتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة في تحليل نتائج هذه الدراسة والمتمثلة فيما يلي:

النسبة المئوية - المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)- التوزيع التائي (t-distribution) لحساب دلالة معامل الارتباط - اختبار(ت) ستيودنت Student (لعينتين مترابطتين) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي العينتين الضابطة والتجريبية- اختبار (ف) تحليل التباين(الأحادي والثنائي)- مربع إيتا η^2 (Eta squared) لقياس الأثر- حجم التأثير(Effect size) لمعرفة مقدار تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

عرض وتحليل النتائج ومناقشتها:

1- عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها:

تنص هذه الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي، وهذا ما يظهره الجدول رقم 02.

جدول رقم (02): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ

المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي.

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	دلالة (ت)
المجموعة الضابطة	35	12.17	1.67	2.79	67	1.51	1.96	غير دالة عند مستوى0.05

				3.36	1.83	12.82	34	المجموعة التجريبية

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة **1.51** أقل من قيمة (ت) المجدولة **1.96** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى **0.05**، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي، ومنه نستنتج تحقق الفرضية الأولى. مما يعني أن المجموعتين الضابطة والتجريبية متكافئتان ومتجانستان في مستوى اكتسابهم للمفاهيم الرياضية عند التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الرياضية وقبل تطبيق التجريب، وللإشارة فإنه يتم توزيع التلاميذ بعد التحاقهم بالسنة الأولى متوسط وفقا لمعدلاتهم بحيث يتشابه تلاميذ كل قسم من حيث المعدل والعدد والجنس.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها:

تنص الفرضية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي، ونلمس نتائج هذه الفرضية في الجدول رقم **03**.

جدول رقم (**03**): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ

المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	دلالة (ت)
القياس القبلي	35	12.17	1.67	2.79	34	1.43	1.69	غير دالة عند مستوى0.05
القياس البعدي	35	12.83	2.39	5.73				

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة **1.43** أقل من قيمة (ت) المجدولة **1.69** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى **0.05**، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم القبلي والبعدي ومنه نستنتج تحقق الفرضية الثانية.

وهذا يعني أن تدريس التلاميذ وفق الطريقة التقليدية (المعتادة) لم يؤثر كثيرا على مستوى اكتسابهم للمفاهيم الرياضية، وبالتالي تحصل التلاميذ على نفس النتائج ولم يحدث لهم أي تحسن، لأن هذه الطريقة كما هو معروف طريقة روتينية ومألوفة تثير الملل لدى التلاميذ خلال الحصص الدراسية كما تتميز بعدم قدرتها على إثارة الدافعية للتعلم مما يؤدي إلى قلة المشاركة لدى التلاميذ، وينقصها استخدام التعزيز المادي والمعنوي.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، ونعرض النتائج كما هو مبين في الجدول رقم **04**.

جدول رقم (**04**): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ

المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	دلالة (ت)
القياس القبلي	34	12.82	1.83	3.36	33	6.36	2.44	دالة عند مستوى0.01
القياس البعدي	34	14.73	2.45	6.01				

ويتبين من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة 6.36 وهي قيمة أعلى من قيمة (ت) المجدولة 2.44 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي، ومنه نستنتج تحقق الفرضية الثالثة.

وهذا يعني أن تدريس بعض دروس مادة الرياضيات باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا– قد ساهم كثيرا في زيادة التحصيل لدى المجموعة التجريبية، وقد يرجع هذا إلى جِدّة استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا– بالنسبة إلى التلاميذ، حيث أنها جذبت انتباههم وزادت من دافعيتهم لأن كل ما هو جديد يثير الاهتمام والتشويق دائما، فمن خلال حضور الباحثة لحصص مادة الرياضيات أثناء تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا– على المجموعة التجريبية لاحظت أن تلاميذ هذه المجموعة قد استمتعوا بتعلمهم دروس مادة الرياضيات وفق هذه الاستراتيجية التي مثلت أسلوبا جديدا لتعلمهم من خلال تنفيذ الأنشطة الفردية والجماعية، وقادتهم إلى الاعتماد على النفس في المعرفة والاستيعاب والتطبيق والتفكير، " وينسجم ذلك مع ما يقوله روبين (Rubin,1987) في أن طريقة التعلم التعاوني تجعل المادة التعليمية مشوقة ومثيرة للتعلم" (فراس محمود مصطفى السليتي، 2006، ص. 132). كما لاحظت الباحثة اهتمام التلاميذ بالمادة المتعلمة (الرياضيات)، ومشاركتهم الفعالة في إنجاز الأنشطة المطلوبة منهم، لأن طريقة التعلم التعاوني أتاحت فرصة المشاركة لكل عضو من أعضاء مجموعات العمل التعاوني غير المتجانسة، وخاصة بالنسبة للتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض الذين استطاعوا التعبير عن أفكارهم وآرائهم واقتراحاتهم بحرية وانفتاح حول ما هو مطلوب منهم، وقللت من خجلهم وزادت من حماستهم وأثارت دافعيتهم للعمل المشترك الذي عمل على توليد الشعور بالمسؤولية تجاه تعلمهم وزاد من فرص تبادل الخبرات لديهم. "فالمتعلم الذي يعمل في فريق عملا تعاونيا ،يستطيع التحكم في المادة التعليمية أفضل من المتعلم الذي يشتغل منفردا،ويشعر بمسؤوليته تجاه أعضاء فريقه، فيسعى إلى إنجاح شخصه وإنجاح أقرانه، وتقويم أعمال فريقه، ويتقبل زملاءه المتأخرين دراسيا، ويتحاور معهم." (محمد حمدي، 2007، ص ص .113-114).

وهذه النتيجة التي توصلت إليها الباحثة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة محمد مسعد نوح(1993) في أن التعلم التعاوني أدى إلى زيادة تحصيل التلاميذ للمهارات الجبرية وساعد في تحسين الدافعية لديهم وشعورهم بالمشاركة التعاونية في نشاطات بيئة حجرة الدراسة.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها: تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يوضحه الجدول رقم 05.

جدول رقم (05): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	دلالة (ت)
المجموعة الضابطة	35	12.83	2.39	5.73	67	3.16	2.58	دالة عند مستوى0.01
المجموعة التجريبية	34	14.73	2.45	6.01				

يتضح من خلال نتائج هذا الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة 3.16 وهي قيمة أعلى من قيمة (ت) المجدولة 2.58، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ومنه نستنتج تحقق الفرضية الرابعة.

وكشف تحليل التباين الأحادي عن النتائج التالية المبينة من خلال الجدول رقم 06:

جدول رقم (06): يشير إلى نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي(جدول ANOVA)

المصدر	مجموع الانحرافات المربعة ss	درجات الحرية Df	معدل المربعات MS	قيمة (ف) F	دلالة F
بين المجموعات	62.7	1	62.7	10.62	دالة عند مستوى 0.01
داخل المجموعات	393.59	67	5.87		
المجموع الكلي	456.29	68			

يتضح من الجدول رقم (06) أن قيمة (ف) بلغت 10.62 وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 وهذا يؤكد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى اكتساب المفاهيم الرياضية وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن تدريس تلاميذ المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التعلم التعاوني– لنتعلم معا – قد ساهم كثيرا في زيادة تحصيل تلاميذ هذه المجموعة وارتفاع مستوى فهمهم وزيادة اكتسابهم للمفاهيم الرياضية المدروسة، وأن أداءهم كان أفضل من أداء أقرانهم تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس دروس المادة وفق الطريقة التقليدية (العادية).

وتفسير هذه النتيجة يرجع إلى فعالية استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا – في اكتساب المفاهيم الرياضية نتيجة لزيادة الدافعية والحماس والمشاركة الفعالة من طرف التلاميذ في العملية التعليمية والتفاعل الذي ساد بينهم في المواقف التعليمية التعاونية المعدة وفق هذه الاستراتيجية.

وتُرجع الباحثة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية إلى تقسيم العمل بين تلاميذ المجموعة وتبادل الأدوار بينهم الذي ساهم في تحقيق أهداف الدرس وتحمّل كل تلميذ مسؤوليته تجاه عملية التعلم، ومتابعة التلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة وحل التمارين وتقديم التغذية الراجعة وتصحيح معلوماتهم في نفس الوقت ساهم في زيادة الفهم والاستيعاب لبعض المفاهيم.وبهذا تبين أن استراتيجية التعلم التعاوني– لنتعلم معا –كانت ذات أثر مهم في تنمية بعض المفاهيم الرياضية واكتسابها لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، على عكس الطريقة التقليدية التي تجعل التلميذ سلبي في عملية التعلم ولا يتحمل أي مسؤولية.

كما لاحظت الباحثة وجود تنافس كبير بين المجموعات التعاونية بعد تبادل الإجابات المختلفة بينهم وانعكس هذا على الأنشطة وحل التمارين وكان لهذا التنافس دور كبير جدا في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ واهتمامهم بالمادة واتجاهاتهم الإيجابية نحو تعلم مادة الرياضيات، وهذا ما دفع بالتلاميذ إلى الأداء الجيد على المهام الموكلة إليهم.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة مديحة حسن محمد (1993) في أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في كل من مستويات التحصيل (المتفوق – المتوسط – الضعيف) في مادة الرياضيات." (مديحة حسن محمد، 2004، ص. 34).

مما يثبت فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في زيادة تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة وتحليلها:

تنص الفرضية الخامسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي، لصالح الذكور.

جدول رقم (07): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث

في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	دلالة (ت)
الذكور	37	13.65	2.29	5.23	67	0.49	2.58	غير دالة عند مستوى0.01
الإناث	32	13.97	2.98	8.87				

يتبين من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة 0.49 وهي قيمة أقل من قيمة (ت) المجدولة 2.58، وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات الذكور والإناث في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي، ومنه نستنتج عدم تحقق الفرضية الخامسة.

وقد يرجع تساوي الجنسين في مستوى اكتسابهم للمفاهيم الرياضية إلى أن الجنس كخصائص بيولوجية لا يشكل خصائص يترتب عليها تباين في التعليم، لأن طريقة اكتساب وتعلم المفاهيم مسألة عقلية يكتسبها التلميذ كخبرة من عوامل البيئة.

كما أن عدم وجود فرق في اكتساب وتعلم المفاهيم الرياضية بين الذكور والإناث بغض النظر عن الطريقة التدريسية التي يتعلمون بها يدل على أنه ليس هناك فروق في القدرات العقلية بين الذكر والأنثى.

وهذه النتيجة لا تتفق مع ما جاءت به دراسة فراس محمود مصطفى السليتي (2005) في أن الإناث تفوقوا على الذكور في القراءة الإبداعية وفي اتجاههم نحوها.

6- عرض نتائج الفرضية السادسة وتحليلها:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا – والجنس والتفاعل بينهما.

وكشف تحليل التباين الثنائي عن النتائج التالية:

جدول رقم (08): نتائج تحليل التباين للفروق بين المتوسطات البعدية لدرجات الذكور والإناث في اختبار المفاهيم الرياضية. (جدول ANOVA)

مصدر التباين	Ss	df	MS	قيمة (ف) F	دلالة F
ss للطريقة	62.7	1	62.7	10.40	دالة عند مستوى 0.01
ss للجنس	1.14	1	1.14	0.19	غير دالة عند مستوى 0.01
ss للتفاعل	0.15	1	0.15	0.02	غير دالة عند مستوى 0.01
ss للخطأ	392.3	65	6.03		
SS الكلي	456.29	68			

يبين الجدول رقم (08) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة ترجع للجنس أو ترجع للتفاعل بين الجنس والطريقة (استراتيجية التعلم التعاوني)، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة ترجع للطريقة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ومنه نستنتج عدم تحقق الفرضية السادسة.

وقد يعود عدم وجود فروق بين أفراد العينة تعزى إلى الجنس في اختبار المفاهيم الرياضية إلى أن الأستاذة التي طبقت التجربة قد قدمت تعزيزا مناسبا وتغذية راجعة مشتركة واحدة لجميع الأعضاء ذكورا كانوا أم إناثا، فساعدت بذلك في إثارة دافعية أفراد المجموعتين بالتساوي، مما قلص من تأثير متغير جنس المجموعة على تفاعل الأفراد أثناء التعلم، وبالتالي لم تظهر مجموعات الجنس المختلفة مستويات مختلفة في الأداء على مستوى اختبار المفاهيم الرياضية.

ويرجع وجود فروق دالة تعزى إلى متغير الطريقة (استراتيجية التعلم التعاوني) لوجود آثار فاعلة لها وملموسة في تنمية المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (ذكورا وإناثا) وارتفاع مستوى استيعابهم للمعلومات والمفاهيم المتضمنة في الدروس ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أتاحته استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا – من مشاركات إيجابية وفعالة والإحساس بالمسؤولية عن الإنجاز الفردي والجماعي، نتيجة للتفاعل الاجتماعي

الذي ولدته الاستراتيجية بين التلاميذ." فالتفاعل الاجتماعي يمثل جذور التعلم بأكمله فالبشر دائما لديهم نزعة البحث عن صلة إنسانية . إن إقامة حوار مع البالغين أو أقراننا، في مجموعات صغيرة أو كبيرة، أمر لا يمكن الاستغناء عنه من أجل فهم وتطوير وتنمية الفكر الرياضي." (ليندا باوند، 2006، ص. 98).

وللإجابة على الفرضية العامة للدراسة التي تنص على أن:

لاستراتيجية التعلم التعاوني– لنتعلم معا – أثر إيجابي في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط.

قامت الباحثة بحساب قيمة مربع إيتا η^2 (Eta squard) وكذا حجم التأثير (Effect size) لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل (استراتيجية التعلم التعاوني) على المتغير التابع (اكتساب المفاهيم الرياضية) وذلك بالرجوع إلى نتائج المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي كما يلي:

جدول رقم (09): يبين قيمة مربع إيتا ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	قيمة مربع إيتا η^2	قيمة حجم التأثير
التعلم التعاوني	اكتساب المفاهيم الرياضية	6.36	0.55	1.04

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة مربع إيتا η^2 بلغت 0.55 وهذا يعني أن 55% من التباين الكلي في المتغير التابع (اكتساب المفاهيم الرياضية) يرجع إلى أثر المتغير المستقل، ويلاحظ أن هذه النسبة مرتفعة مما يشير إلى أثر مرتفع لاستراتيجية التعلم التعاوني .

وبالنسبة لحجم التأثير فقد بلغ 1.04 وهي قيمة تدل على حجم كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع و"بالرجوع إلى معايير الدلالة على مقدار حجم التأثير بناء على اقتراح من كوهين (Cohen) " (هزاع محمد الهزاع، http:// faculty.ksu.edu.sa).

أقل من 0.41 : حجم تأثير صغير.

0.41 – 0.70 : حجم تأثير متوسط.

أكبر من 0.70: حجم تأثير كبير.

ونظرا لأن مقدار حجم التأثير أكبر من 0.70 ومنه نستنتج بأن لاستراتيجية التعلم التعاوني أثرا كبيرا في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط، وعليه فإن الفرضية العامة للدراسة قد تحققت. وهذا يرجع إلى طبيعة استراتيجية التعلم التعاوني– لنتعلم معا– في عرضها للمعلومات وتناول محتوى الدروس في صورة مهام يقوم التلاميذ بتنفيذها والحصول على المعلومات بأنفسهم واستنتاجها ومساعدتهم بعضهم لبعض، مما ساعدهم على إدراك المفاهيم والعلاقات بينها ومقارنتها بما هو موجود لديهم من معارف سابقة.

الاستنتاج العام:

لقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة من خلال استخدام استراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معا– في اختبار المفاهيم الرياضية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثرا واضحا بين المجموعتين في المستوى العام للتلاميذ في مادة الرياضيات واستيعابهم للمفاهيم الرياضية وإنتاجيتهم الدراسية وروح المشاركة والتعاون.

وكان الاختلاف واضحا بين الأسلوب التقليدي الممارس مع المجموعة الضابطة والأسلوب التعاوني من حيث شعور التلاميذ بالرضا والمشاركة والتنافس الجماعي بينهم وبانقضاء وقت الحصة بدون الشعور بالملل أو الضجر، بعكس الشعور الذي ظهر على المجموعة الضابطة من قبل بعض التلاميذ حسب ملاحظات الباحثة وملاحظات أستاذة المادة نفسها. كما أن التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض تعلموا بشكل أفضل بالطريقة التعاونية لأنها أتاحت لهم الفرصة للاستفادة من الخبرات والأفكار والمهارات التي يمتلكها التلاميذ ذوو التحصيل المرتفع، فالعمل في مجموعات تعاونية أضفى جوا من المرح والسعادة على أعضاء المجموعة أثناء عملية التعلم.

ويمكن تفسير تفوق طريقة التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية إلى طبيعة كل طريقة ، حيث تتوافر في طريقة التعلم التعاوني البيئة الإيجابية لتفاعل المتعلم مع المواقف التعليمية، وتتيح فرصة الحوار والمناقشة المتبادلة بين تلاميذ كل مجموعة مما يؤدي إلى الاستفادة من بعضهم البعض مع إدراكهم لأهمية وضرورة التعاون من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.

بالإضافة إلى أن التلميذ يعد مشاركا نشطا في عملية التعلم وليس مستقبلا للمعلومات فقط ، فيشعر بمفهوم ذات عال فهو محور العملية التعليمية، وعملية التعلم هي مسؤوليته تجاه نفسه وتجاه مجموعته أي أنه مسؤول عن تعلمه وتعلم زملائه، فيصبح تحقيق الهدف واجبا على كل فرد من أفراد المجموعة وهذا من شأنه أن يرفع دافعيته للتعلم، وتحفيزه نحو المساهمة ضمن مجموعته سعيا لإثبات وجوده والرغبة في إثراء عمل المجموعة التي ينتمي إليها.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن للتعلم التعاوني – لنتعلم معا– أثرا كبيرا في عملية اكتساب المفاهيم الرياضية وبالتالي يؤدي إلى رفع مستويات تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات وهذا يدل على مدى الاستفادة من استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات، لأن العمل التعاوني يزيد الألفة بين التلاميذ وينمي روح التعاون لديهم ويدربهم على احترام رأي الآخرين وتقبلهم لهم ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، كما يزيد من حب التلاميذ للمادة المدروسة وهذا يعتبر من الأهمية بمكان نتيجة لوجود أعداد كثيرة من التلاميذ ينفرون من مادة الرياضيات في جميع المستويات التعليمية.

وبصفة عامة فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ سواء أكان ذلك

في مادة الرياضيات وما يتعلق بها من جبر وهندسة ومفاهيم رياضية وحل المشكلات وصعوبات تعلم الرياضيات ...الخ، أم كان ذلك في مواد دراسية أخرى علمية أو أدبية.

خـاتمـــة

تتفادى المقاربة بالكفاءات تقديم المعرفة جاهزة للتلميذ ليتلقاها في قوالب معدة سلفا كما في السابق، ذلك أن مدار العملية التعليمية – التعلّمية فيه هو اكتشاف المعرفة وبناؤها من قبل التلميذ نفسه في سياقها الطبيعي أو على الأقل في سياق مرتبط وقريب منه، بحيث يتعود التلميذ على أساليب البحث مما ينمي فيه روح الابتكار والإبداع.

ومن أهم المواد الدراسية التي يعوَّل عليها بأن تكسب دارسيها طرق التفكير العلمي وأساليبه هي مادة الرياضيات التي تعتبر من أهم المواد الدراسية لتدريب التلاميذ على أساليب التفكير السليمة وتنميتها لهذا فإن المعلم مدعو إلى اختيار الأنشطة التعليمية والمشكلات المناسبة التي تخدم هذا الاتجاه عن طريق أسلوب تدريسي فعَّال يؤدي إلى فهم المتعلم وإتقانه للكثير من المهارات والمفاهيم والقدرات والمعارف.

ويؤكد العديد من مفكري ورواد التربية والتعليم على أهمية استراتيجية التعلم التعاوني باعتبارها استراتيجية تتمحور حول التلميذ، وللتأكد من ذلك قامت الباحثة بدراسة تجريبية حول أثر استراتيجية التعلم التعاوني– لنتعلم معا – في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط التي أجريت في متوسطة أحمد شوقي بالمسيلة، توصلت فيها الباحثة إلى فعالية استراتيجية التعلم التعاوني ونجاعتها في عملية اكتساب المفاهيم الرياضية مقارنة بالتعليم التقليدي، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم التعاوني– لنتعلم معا– في اختبار المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي.

كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي، وتبين بأن هناك أثرا كبيرا لاستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم الرياضية، وهذا يدل على نجاح وفاعلية استراتيجية التعلم التعاوني– لنتعلم معا– وأثرها الملموس في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وخلاصة القول أن التعلم التعاوني يفضي إلى تعلم مهارات تعاونية واجتماعية إلى جانب المهام الأكاديمية وقد أثبتت الدراسات التجريبية تفوق التلاميذ أكاديميا حين يعملون في مجموعات تعاونية مقارنة بالتعلم الانفرادي، ويسهم ذلك في مساعدة التلاميذ على بناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمادة التعليمية.

وعلى كل هنالك بعض العوائق لاستخدام التعلم التعاوني يجب تذليلها حتى نحصل على النتائج المرجة من العملية التعليمية – التعلّمية، حيث يحتاج استخدام التعلم التعاوني إلى إمكانات مادية وبشرية وأجهزة ومبان لنجاح هذه الطريقة، ولعل المعلم المُعَدّ إعدادا جيدا يُعَد حجر الزاوية والعنصر الفاعل في هذا الجانب، خاصة

إذا ما اهتم بالطرائق والأساليب والاستراتيجيات الحديثة والفعَّالة في عملية التدريس من أجل تحقيق تحصيل دراسي أفضل للتلاميذ إضافة إلى تحقيق الأهداف التربوية والنفسية الأخرى.

الاقتراحات:

في ضوء النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة تقدم الباحثة جملة من الاقتراحات والتوصيات تتمثل فيما يلي:

– ضرورة توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المواد الدراسية عامة وموضوعات مادة الرياضيات بصفة خاصة.

– ضرورة استخدام هذه الاستراتيجية ابتداء من المرحلة التحضيرية أو حتى ابتداء من مرحلة رياض الأطفال، وذلك لكي يتعلم الطفل منذ الصغر كيف يتعامل مع الآخرين باحترام وحب وتعاون.

– ضرورة تدريب المعلمين على آليات استراتيجية التعلم التعاوني وفنياتها وكيفية الإعداد لها لتطبيقها بصورة فاعلة، بعقد دورات تدريبية وتأهيلية لهم في جميع المراحل التعليمية، وإجراء ندوات ومناقشات على مستوى المدارس والمقاطعات التربوية.

– تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني مع تلاميذهم أثناء ممارستهم الميدانية في المدارس إلى جانب الاستراتيجيات الحديثة الأخرى في تدريس الرياضيات.

– تزويد المعلمين بأعداد كافية من "دليل المعلم" لتوضيح طريقة تنفيذ دروس الرياضيات باستخدام هذه الاستراتيجية.

– النظر في الأنشطة والتمارين التي يتضمنها الكتاب المدرسي في الرياضيات وإعادة صياغتها في شكل أنشطة جماعية تعاونية.

– التقليل من حجم المنهاج الدراسي كي يجد المعلم الوقت الكافي لممارسة مختلف الأنشطة التعاونية في كل حصة.

– ضرورة قيام المعلمين بتصميم بعض الوسائل التعليمية في الرياضيات التي من شأنها أن يكون لها دور كبير جدا في ممارسة الأنشطة التعاونية.

– إعادة تنظيم بيئة التعلم بما يتناسب واستراتيجية التعلم التعاوني.

– إعادة النظر في بعض الممارسات التقليدية السائدة في نظامنا التعليمي والاهتمام بتنمية اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات من خلال إثارة اهتمامهم والتركيز على التفاعل والتعاون الإيجابي فيما بينهم.

– ضرورة استخدام المعلم لطرائق تدريس مختلفة ومتجددة وعدم التركيز على طريقة واحدة حيث أن التنوع في الطريقة مدعاة لجذب الانتباه وتحقيق الهدف، فالتعلم الذاتي والتعاوني خطوة ناجعة وفاعلة لتعلم التلميذ من التلميذ ومن نفسه بإشراف من المعلم.

قائمة المراجع:

1- (محمد عبد الكريم) أبو سل (1999)، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، عمان، دار الفرقان، ط1.

2- (رجاء محمود) أبو علام (2004)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة، دار النشر للجامعات مصر، ط 4.

3- (ليندا) باوند (2006)، دعم مهارات الرياضيات في سنوات الطفولة المبكرة، ترجمة شويكار زكي، القاهرة، مجموعة النيل العربية، ط.1

4- (محمد) حمدي (2007)، المداخل التربوية للتعليم بالكفايات- الرياضيات نموذجا- المغرب، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، بـ ط.

5- (محمد مصطفى) الديب (2004)، دراسات في التعلم التعاوني، القاهرة، عالم الكتب، ط.1

6- (محمد مصطفى) الديب (2003)، علم النفس الاجتماعي التربوي- أساليب تعلم معاصرة- القاهرة، عالم الكتب نشر - توزيع- طباعة، ط.1

7- (فراس محمود مصطفى) السليتي (2006)، استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية، الأردن، عالم الكتب الحديث، ط.1

8- (مديحة حسين) محمد (2004)، اتجاهات حديثة في تربويات الرياضيات: دراسات وبحوث، القاهرة، عالم الكتب، ط.1

9- (رابح) قدوري (1981)، محاولة لتكييف الرائز د 48، رسالة مقدمة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة، تحت إشراف بدر الدين العامود، دائرة علم النفس وعلوم التربية، شعبة علم نفس الطفل والمراهق، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

10 (فريدريك) .هـ. بل (2001)، طرق تدريس الرياضيات، ج2، ترجمة محمد أمين المفتي، ممدوح محمد سليمان، مراجعة وليم تاوضروس عبيد، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع، ط 4.

11- (هزاع محمد) الهزاع، الإجراءات الإحصائية، الموقع: http://faculty.ksu.edu.sa، تاريخ السحب: 2009/03/28، سا 14.39.

الجزائر والتصورات الأطلسية للأمن في المتوسط

أ.عبد العزيز لزهر
قسم العلوم السياسية
جامعة الأغواط

الملخص:

يبدو واضحا أن البيئة الجيوسياسية التي تعيش فيها الجزائر تتسم بالعديد من الديناميكيات البنيوية والهيكلية المرتبطة بدرجة تفاعل استراتيجيات ومصالح القوى العظمى في المنطقة من جهة، ومن جهة أخرى تقاطع السياسات الخارجية لدول جنوب المتوسط وأدواتها في مجابهة تحديات مرحلة ما بعد أحداث 11سبتمبر2001. لقد شكّل الحلف الأطلسي بعد التحولات التي عرفها من خلال الوظائف المنوط بها كمنظمة عسكرية وسياسية، فاعلا محوريا في السياسات المتوسطية كحامل للتوازن في المنطقة بدعم أمريكي وفق آليات الحرب ضد الإرهاب، وكأداة سياسية ضاغطة لتحقيق المصالح المرتبطة بالأمن الطاقوي وإن شكل ذلك تحديا أمنيا للمصالح الفرنسية لاعتبارات تاريخية.إنّ ما يمكن أن يمثل للجزائر تهديدا لأمنها الوطني في ظّل التنافس الأمريكي الفرنسي في منطقة المغرب العربي وما نتج عن التدخل في ليبيا من تحديات أمنية مباشرة تعكس طبيعة الاستراتيجيات والسياسات الأمنية المتبناة من طرف الحكومة الجزائرية وفق مقاربة تشاركية مع دول الجوار ودول الميدان من جهة، والقوى العالمية الفاعلة في المنطقة على أساس إدراك القيادة الجزائرية لأمنها الوطني.

مقدمـــــة

عرف العالم تحولات هيكلية وعضوية جد سريعة، تم إملاؤها ليس فقط بنهاية الثنائية القطبية الإيديولوجية البنيوية أو صعود وبزوغ أحادية قطبية بقيادة أمريكية مهيمنة، بل أيضا بتحول عميق على مستوى العلاقات الدولية باعتبار العولمة أصبحت المحرك الرئيسي لتوحيد الأطر المعيارية والأنماط الهيكلية للنظم والحكومات. يتميز عالم ما بعد الحرب الباردة بصعود قوي لديناميكيات جديدة ترمي إلى إقامة عصر تاريخي جديد بالمعنى التوينبي ـ نسبة إلى المفكر أرنولد توينبي ـ أين النظرة الحضارية تقوم أساسا على مفهوم عكسي للقوة. هذه النظرة تحفِّز على عولمة القيم الغربية ونمطها المتقاطع على السلم الكوني باسم الإنسانية التي تنبذ وترفض بأي شكل من الأشكال الخصوصية الثقافية أو التاريخية ـ الانثروبولوجية. هذه النظرة البنيوية حلَّت محل الإيديولوجيات الاستقطابية للحرب الباردة، إنها تمثل ـ بطبيعتها المعيارية القيمية ـ القاطرة الرئيسية المبررة

للسياسات الخارجية للقوى العظمى. كما تمثل خارطة طريق المنظمات الغير حكومية العالمية والفواعل الأخرى للعولمة التي تسعى لتحرير العالم دون أن تحرره من قيود الهيمنة والاستغلال.

باسم هذه القيم وهذه النظرة التي يدعو إليها هؤلاء من خلال إعادة النظر في القواعد الوستفالية للقانون الدولي برفضهم ممارسة قواعد السيادة، المساواة القانونية للدول ومبدأ عدم التدخل. هذا نداء ليس فقط لوضع حد لمفهوم السيادة وممارستها الإقليمية (كما يفسره علم السياسة الفرنسي برتراند بادي)، بل أيضا وضع حد للتصورات الجيوسياسية. انه من خلال الجغرافيا السياسية الشاملة التي تعكس الدوافع النفعية كاستراتيجيات التحديات، المخاطر والمصالح في عالم ليس لمفهوم الحدود أي قيمة إلا في شكلها الرمزي.

في ظل هذا الواقع، ما هي الحدود المحورية للجغرافيا السياسية العالمية؟ ما هي التصورات الضابطة لمشاريع ترتيب الأوضاع الأمنية في جنوب المتوسط؟ وأخيرا ما هي الخيارات الأمنية الإستراتيجية للجزائر في ظّل التغيرات الإقليمية؟

تتميز البيئة الجيوسياسية العامة للجزائر بعدد كبير من الديناميكيات أي الخيارات السياسية، من المخاطر والتهديدات، ومن توجهات نسقية استشرافية. من هذا المنطلق، يمكننا أن نميز بين ثلاث مستويات للتحليل:

أ- نزعة نحو هيمنة الولايات المتحدة الأمريكية التي تملي الاتجاهات المعيارية والإجرائية على العالم باسم الديمقراطية وحقوق الإنسان (التدخل الإنساني، إلزامية الحماية والتدخل الديمقراطي.)، ومكافحة الإرهاب ومكافحة انتشار أسلحة الدمار الشامل (غزو واحتلال أفغانستان، الضربات الوقائية بل العقابية ضد السودان والصومال، إعادة التموقع الاستراتيجي في الخليج ن في آسيا والمتوسط: غزو واحتلال العراق، ضرب ليبيا ..).

في الحقيقة، إن القوة الكبيرة للولايات المتحدة الأمريكية وتفوقها العسكري والتكنولوجي المستخدم كركيزة وأساس لمقاربة المحافظين الجدد التي تحدد العالم كمجال حيوي وضروري يمنح للولايات المتحدة الأمريكية "الحق" و"شرعية" الأعمال القمعية ضد تهديدات ممكنة حتى وإن تضاءلت نسبة حدوثها (إستراتيجية الأمن القومي الأمريكي سبتمبر2002). هذا المنطق نفسه المستعمل كنمط أو كنموذج عقلاني لسياسة الاحتواء الجديدة ضد أي بزوغ Defense planning guidance محتمل لأقطاب جديدة وإن كانت من بين حلفاءها(1992_1994).

تسعى الولايات المتحدة الأمريكية من خلال نزعتها الفردية وسياستها أحادية القطبية إلى فرض الخيارات المستقبلية للعالم مع الاحتفاظ بسلطة الإقصاء الضرورية لدى مختلف مراكز اتخاذ القرار العالمية (البنك الدولي، صندوق النقد الدولي، حلف شمال الأطلسي، هيئة الأمم المتحدة، منظمة التجارة العالمية) مثلما تسعى إلى احتواء تصاعد القوى الاقتصادية و السياسية للاتحاد الأوربي والصين سواء عن طريق الشراكة الإستراتيجية مثل الهند أو عن طريق المبادرات الاقتصادية كمناطق التبادل الحر مثل APEC وخصوصا مراقبة طرق نقل

البترول عن طريق التواجد العسكري في الخليج ومنطقة بحر قزوين. إذ تعتبر الطاقة مسألة أمن قومي بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية مثلما تمثل أساس القوة التي يريدون الأمريكيين التحكم فيها بأي ثمن.

إن هذه الخيارات الأمريكية من شأنها أن تكرس وتدعم فكرة الدولة الفوضوية وتعميق المعضلة الأمنية في العلاقات الدولية. كما أدت العمليات العسكرية الأمريكية ليس فقط اختلال و فقدان توازن الدول وإنّما أقاليم بأكملها، كما أدت إلى إنتاج دوافع العنف والإرهاب .

ب – تصاعد الوعي العالمي للمخاطر التي تنجر عن تمركز القوة والثروة في مركز سياسي اقتصادي وحضاري غربي، لهذا هناك صيحات تنادي بإعادة هيكلة الأمم المتحدة والمنظمات الاقتصادية والمالية العالمية حسب مبادئ الحوكمة الإنسانية. لابد من حكامة قائمة على قواعد القانون الدولي، على التضامن الفوق . قومي من أجل عدالة أكثر، ومشاركة ديمقراطية على المسرح الدولي.

ويتقاسم هذا الوعي الفوق . قوميون، الإنسانيون ودول الجنوب التي تنادي بالعدالة الاقتصادية وتنمية متوازية من أجل سلام مستدام على المستوى العالمي، وذلك أن التنمية هي المولد الرئيسي للحرية والاستقرار كما يبينه Amartiya sen الحائز على جائزة نوبل في الاقتصاد في عام 1998، لذلك تم بعث الأطر الحوارية جنوب– جنوب (مجموعة 77، دول عدم الانحياز، الحوار الأوربي–الأمريكي– العربي، الأوربي– الأمريكي– الأفريقي...) وظهور الحوارات السياسية والاقتصادية المتجددة (الحوار الصيني–الأفريقي، الحوار الأفريقي– الأوربي...)، مما يعكس نزعة لدى دول الجنوب للمطالبة بعدالة دولتية أكبر على الصعيد الاقتصادي والسياسي من أجل اندماج أحسن لدول الجنوب في العولمة المتعددة الأشكال والأبعاد .

ج – انتشار التهديدات التماثلية الناتجة عن ديناميكيات وقوى مختلفة مرتبطة بعجز التنمية والمشاكل السياسية (دكتاتوريات) ، ظهور النزعات العرقية الاثنية، اللاعدالة الناتجة عن قرارات دولية لامسئولة ولاواعية. كل هذه التهديدات التي تنقسم إلى تهديدات الجريمة المنظمة، انتشار الأسلحة الخفيفة، الهجرة غير الشرعية وتنامي الإرهاب الدولي.

الجزائر كدولة متوسطية، مغاربية، عربية، مسلمة وأفريقية تعيش في بيئة جيوسياسية جيوثقافية جد معقدة، متأثرة بجميع التذبذبات، التحولات والنزاعات التي حدثت في جميع تلك الأنساق الفرعية. هذا التعقد ليس نتاج لتموقع الجزائر كمحور الفضاء المغاربي، وعمقها الاستراتيجي نحو أفريقيا ولا شريطها البحري الممتد على مسافة 1200 كلم، بل أيضا من حدودها الممتدة نحو العالمين العربي والأفريقي. لذلك من الضروري التذكير كزيادة عن تلك الحقائق المرتبطة بجغرافيتها، تاريخها الثوري، دبلوماسيتها النشطة، مواردها الطبيعية واقتصادها: الجزائر بحاجة لأن تكون واعية بتلك الترتيبات الجيوسياسية و الجيوإستراتيجية في المنطقة(سياسة حسن الجوار للاتحاد الأوربي، الحوار المتوسطي، المقاربات الأمنية الأمريكية في الساحل، مشاريع الإصلاح السياسي والاقتصادي للوطن العربي). لابد أن تعي الجزائر كذلك بمخاطر تحديات بيئتها سيما:

- تنامي الإرهاب في منطقة الساحل والمغرب العربي
- تصاعد مثير للجريمة المنظمة والهجرة الغير شرعية
- وجود قنوات فوق-إقليمية لتجارة الأسلحة والمخدرات
- وجود العديد من النقاط الساخنة في أفريقيا (الصومال، السودان، أزمة مالي، موريتانيا...) وفي الوطن العربي (فلسطين، العراق، ليبيا)
- خطر فشل مجموعة من الدول في أفريقيا بعد انهيار الصومال
- انتشار الأمراض والأوبئة في أفريقيا
- توقف و انسداد ملف الصحراء الغربية الذي يمثل حجر عثرة في مسار بناء الفضاء المغاربي

أمن المتوسط من خلال إدراك حلف شمالي الأطلسي له

ولقد حاول حلف شمال الأطلسي منذ بداية التسعينات مراجعة وإعادة تحديد إستراتيجية بالنظر إلى طبيعة العمليات التي أوكلت إليه خصوصا عمليات حفظ السلام تحت وصاية منظمة الأمن والتعاون الأوروبي ،والمهام التي أخذاها على عاتقه لحساب منظمة الأمم المتحدة ،وبأمر من مجلس الأمن ،لكن ظهرت بعد ذلك نزعة استقلالية للحلف خصوصا بعدما أعرب قادته أنه من الضروري عدم خضوع الحلف لرأي وصاية كانت من طرف أي جهة دولية ،وعدم المساس بانسجام بنية القيادة لديه.

ذلك ما أعرب عنه سكرتير الدولة الأمريكي بوب تالبوت في خطاب له في بون في4 فيفري 1999، عندما رأى أنّ تطور المفهوم الاستراتيجي للحلف الذي يضع مفهوم الشراكة والتعاون أساسا له قد وجّه سياسات وعمليات الناتو في مرحلة ما بعد الحرب الباردة إلى مستويات تجعل منه منظمة سياسية، مّما استدعى تكييف مهام الحلف مع البيئة الجيوإستراتيجية الجديدة. ففي قمة روما في نوفمبر 1991، تم تبني هذا المفهوم ليتم التأكيد عليه في قمة بروكسل 1994[1] ليشمل التحالف الاستراتيجي.

لقد عزّز الحلف تواجده ووسّع مظّلته الأمنية والسياسية والعسكرية في جنوب المتوسط والشرق الأوسط، إذ أصبحت المنطقة ضمن مجاله الحيوي بحكم المصالح السياسية والعسكرية والأمنية والاقتصادية فيها نظرا لما تثيره هذه المنطقة من مصادر تهديد لأمن التحالف حسب التصور الأمريكي والأوروبي، ولتأمين تلك المصالح سعى الحلف تجاه المنطقة [2].لقد كان لمسار توسيع حلف الناتو باتجاه الجنوب أثرا كبيرا على سياسات الحوار والتعاون نظرا لطبيعة مصادر التهديد المدركة من طرف الحلف من جهة ،ومن دول جنوب المتوسط من جهة أخرى لذلك اتفقت جميع دول الحلف على أن البيئة الأمنية لما بعد الحرب الباردة أفرزت

---

[1] المفهوم الاستراتيجي الجديد لحلف شما الأطلسي" ، مجلة الجيش، العدد 569، ديسمبر 2010، ص 48-53.

[2] عبد الرحمان رشدي الهواري، " المهام المحتملة لحلف السكو في ارشق الأوسط "، السياسة الدولية، العدد 137، جويلية 1999، ص 282.

تهديدات من نوع جديد في المحور الجنوبي لحوض البحر الأبيض المتوسط والشرق الأوسط والتي تقع خارج النطاق الجغرافي التقليدي لنشاط الحلف ،ولقد حددها محمد عبد السلام فيما يلي[1]:

أ- النزاعات ذات الطبيعة الإقليمية

ولعّل العملية السلمية في الشرق الأوسط تقع على رأس هذه النزاعات، حيث احتلت هذه المسألة حيزا كبيرا في أجندات الحوار في المنطقة حيث تعتبر شرطا ضروريا للدفع بأي ترتيب امني إقليمي استنادا إلى قاعدة الأمن الناتج عن السلام الّذي يعلو على السلام الناتج عن الأمن[2].

ب- قضية مكافحة الإرهاب

لقد شكل الاختلاف في تحديد المفاهيم حجر عثرة في وجه توحيد الرؤى ووجهات النظر حول هذه الظاهرة التي لم تصبح قاصرة على الدول المستهدفة به، بل أصبحت ظاهرة عابرة للقارات. إن حالة عدم انسجام المفهوم الذي تعطيه دول الجنوب لمفهوم الإرهاب خصوصا لدى الدول العربية، والذي تجلّى في صياغة الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب التي أقرّها مجلس وزراء الداخلية العرب، وبين المفهوم الغربي له[3]، يعكس تباعد التصورات النظرية والتطبيقية حول هذا الملف.

ج- انتشار أسلحة الدمار الشامل

إذ ترى دول الحلف والولايات المتحدة الأمريكية خصوصا أن التهديد يكمن في إمكانية حصول المنظمات الإرهابية على تكنولوجيا نووية أو كيميائية أو جرثومية وما يمثله من تحدي للحلف، إذ سارع الحلف إلى تغذية هذه الفرضية كأساس لبقاء الحلف وتوسيعه.

كما شكلت قضية ضبط السلاح في المتوسط هاجسا لدى الضفة الشمالية العضوه في الحلف لذلك سعت إلى مراقبة والتسلح في المنظمة والتوصل إلى اتفاقيات لضبط السلاح الصاروخي كضمان لحماية أمن الدول الأوروبية على الضفة الشمالية للمتوسط.

ح- قضية الهجرة وما تحمله من أعباء اقتصادية وبشرية واجتماعية، لذلك سعى الحلف إلى إيجاد أطر مؤسساتية لتطويق هذه الظاهرة، فلقد شكل نمو السكان في الضفة الجنوبية أو ما سمي "بالقنبلة السكانية"، وتردي الأوضاع الاقتصادية في المجتمعات العربية والأفريقية مصدر تهديد لدول الضفة الشمالية.

خ- إعاقة تدفق المواد الحيوية، إذ ترى دول الحلف أن لها الحق في تأمين الوصول إلى موارد الطاقة والحفاظ على تدفق هذا المورد الحيوي، والذي يشكل محور السياسات الأمنية للحلف في فترة ما بعد الحرب الباردة،

---

[1] محمد عبد السلام، "مصادر التهديد الانتقالية في الشرق الأوسط، السياسة الدولية، العدد 116، 1994، ص 249 – 250.

[2] ألان ريتشارد، الجذور الاقتصادية لعدم الاستقرار السياسي في الشرق الأوسط، ترجمات شهرية، رقم 03، (دمشق: المركز العربي للدراسات الإستراتيجية، 1996)، ص 09.

[3] تشارلز وليام ماينز، الشرق الأوسط في القرن الحادي والعشرين، سلسلة أوراق شهرية، ترجمات إستراتيجية، رقم 19، (دمشق: المركز الغربي للدراسات الإستراتيجية، 1997)، ص 12.

ومنع أي دولة أو مجموعة دول منتجة ممارسة الرقابة الاحتكارية على السعر، مما يعكس الدعم الأمريكي للسعودية كسياسة نفطية تهدف إلى الحفاظ على أسعار معقولة لهذه المادة وفقا للمصالح الغربية [1].

د- التوترات الاثنية والعرقية داخل مجتمعات جنوب المتوسط والشرق الأوسط .

ذ- تنامي الحركات الأصولية وما يمكن أن تلعبه تلك الحركات من أدوار في تلك المجتمعات ولدى الدول الغربية نفسها خصوصا في أوساط الجاليات الإسلامية، والتي يمكن أن تمثل مصدر تهديد لأمن هذه الدول. لكن الشيء الذي لابد أن يأخذ في عين الاعتبار هو أن مسالة التطرف لا ينحصر مجالها فقط في الإسلام إذ كثّفت الدول الغربية اهتمامها بالتطرف الإسلامي وذهبت إلى حد اعتبار الإسلام خطر يهدد الحضارة الغربية [2].

إن التصور الأطلسي للنظام الأمني في منطقة شمال إفريقيا والشرق الأوسط ينطلق من مفهوم الأمن المتغير والذي يقوم على التزام جميع أطراف النظام بمعايير الأمن بعيدة المدى والتي تقوم أساسا على عمليات بناء الثقة، وتوطيد العلاقات المتبادلة[3]. رغم أن منطقة جنوب المتوسط والشرق الأوسط لم تمثل أولوية لدى الحلف ولكنها كانت تمثل أولوية لدى الدول المتوسطية في الحلف. فبعد الاتفاق على قضية التوسع شرقا فيها بين دول الحلف، اتجه الحلف و بضغوط من الدول المتوسطية للاهتمام بمسألة العلاقة مع دول الجنوب[4]، فأعلن الحلف مبادرته تجاه المتوسط في أواخر عام 1994 لكن اهتمام الحلف يرجع إلى ما بعد قمة روما 1991، حين تم إقرار صيغة جديدة لحلف أين يولي فيها الحلف أهميه خاصة من خلال سياساته لدى الدول المتوسطية غير الأوروبية.

لقد شكلت قمة بروكسل في جانفي 1994 نقطة انطلاق هذه المبادرة والتي أعربت من خلالها دول الحلف ضرورة البدء بحوار مع بلدان المتوسط لإيجاد علاقة تعاون، والبحث عن صيغ مستقبلية لترقية هذا الحوار إلى مرحلة الشراكة على غرار الشراكة من أجل السلام لشرق أوروبا، وسمي بـ "الحوار المتوسطي". إذ يمثل مشروعا ذو طابع عسكري وأمني بالدرجة الأولى، يتطابق مع المهمات الجديدة للحلف حيث قوسي الأزمات الشمالي والجنوبي يطبقان على منطقة إستراتيجية وحيوية للخيارات السياسية والعسكرية الأطلسية[5]. إن الحوار المتوسطي حذا حذو اتحاد أوروبا الغربية لإرساء قواعد حوار أمني، باعتبار أن أهمية المتوسط تنبع من متطلبات الأمن الأوروبي. وتم استبعاد الجزائر من الحوار رغم سعي بعض الأطراف إشراكها خصوصا البرتغال، اسبانيا وإيطاليا. ويرجع ذلك إلى اعتبارات كثيرة أهمها الأزمة الداخلية التي عاشتها الجزائر والتحفظات التي

---

[1] فوزي حسين عماد، "إستراتيجية الأمن القومي الأمريكي وانعكاساته على حرب الخليج "، السياسة الدولية، العدد 106، 1991، ص 93.

[2] ناصف يوسف حتي، القوى الخمس الكبرى والوطن العربي: دراسة مستقبلية، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، أكتوبر 1987)، ص 97.

[3] فير فر فاينلند، التحولات والشرق الأوسط وشمال إفريقيا: التحديات والاحتمالات أمام أوروبا وشركائها، سلسلة محاضرات الإمارات، رقم 17، (أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجيات، 1998)، ص-ص، 19-20.

[4] عماد جاد، حلف الأطلنطي، مهام جديدة في بيئة مغايرة، (القاهرة: مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، 1998)، ص 56.

[5] د.عبد الواحد ناظم الجاسور، تأثير الخلافات الأمريكية –الأوربية على قضايا الأمة العربية حقبة ما بعد الحرب الباردة (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية،2007)، ص194.

أبدتها الأحزاب السياسية لاتصالات العلنية بين الجزائر والحلف والتي تم تفسيرها على أنها تدخلا في شؤون البلاد ،كما اعتبرت مسالة تقويم الأزمة الجزائرية نقطة خلاف فيما بين دول الحلف نتج عنه تباعد في الرؤى واختلاف في المقاربات حول الجزائر[1]. لكن في صيف 1998، بدأت العلاقات الجزائرية – الأمريكية في الانتعاش وذلك راجع لطبيعة المصالح التجارية والاقتصادية الأمريكية في الجزائر. إن مسألة الخلافات بين الولايات المتحدة الأمريكية والدول الغير متوسطية أثار العديد من التساؤلات، لكن يمكننا أن نستشف بعض مظاهر تلك التباينات فيما يلي:

– إن مسألة غياب نظرة إستراتيجية موّحدة إزاء المتوسط يعكس طبيعة إدراك التهديد أو الخطر. ترى الولايات المتحدة الأمريكية أن التهديد عسكري، في حين يختلف إدراك التهديد لدى الدول الأوربية حسب الدور الذي من الممكن أن تلعبه كل دولة في المتوسط. وهذا ما يوحي بوجود مفهومين للأمن، مفهوم أمريكي صلب يركز على العوامل العسكرية الأمنية، والمفهوم الأوروبي الناعم. كما أن الدول غير المتوسطية أقل اهتماما ورغبة في تخصيص موارد للحوار تستجيب لحجم المخاوف من التهديدات التي ترى الدول المتوسطية أنها تتعرض لها.

– إن الدول الأوروبية الغير متوسطية خصوصا ألمانيا ترى أن مسالة الاهتمام بالمحور الجنوبي سيكون على حساب منطقة أوروبا، كما أن تنامي دور فرنسا ومساهمتها بأي ترتيبات أمنية بشكل أحادي سيكون على حساب ثقلها القاري[2]. أي أن مخاوف الدول الأوروبية المتوسطية يمكن معالجته عن طريق المساعدات الاقتصادية ومن خلال حوار أوروبي متوسطي لا حوار أطلسي مع دول جنوب المتوسط.

– كما كان للرفض الدائم للولايات المتحدة الأمريكية لدور الأوروبي في مسار تسوية الصراع العربي – الإسرائيلي كان له تأثير على السياسات المتبناة في المنطقة خصوصا مسألة إنشاء قوات عسكرية للتدخل(قوات انتشار سريع / قوة بحرية) في 1995، من طرف كل من اسبانيا، البرتغال وإيطاليا، والتي تم تحديد مهامها أثناء الاجتماع الوزاري لإتحاد غرب أوروبا عام 1996 في: حفظ الأمن والسلم الدوليين، إغاثة وإجلاء المدنيين، المساعدة في حالة الكوارث الطبيعية وملاحظة تهريب المخدرات والهجرة غير الشرعية. هذه الخطوة التي اعتبرتها دول شمال أفريقيا ودول الشرق الأوسط توجها خطيرا من شأنه أن يخلق هواجس أمنية، بالإضافة إلى خشية الولايات المتحدة الأمريكية حدوث انقسامات داخل الحلف مّما استدعى صياغة جديدة للتعامل مع دول جنوب المتوسط وذلك عن طريق الحوار الثنائي المباشر. وكنتيجة لذلك، أبرم الحلف اتفاقيات ثنائية عام 1995 مع كل من مصر وتونس والمغرب وموريتانيا بالإضافة إلى إسرائيل، ثم الأردن في عام 1995. حيث تم عقد أول اجتماع لهاته الدول مع الحلف في برلين عام 1996، وتم اتخاذ بروكسل مقرا للحوار كما أوصى البيان الختامي لقمة الحلف في مدريد بضرورة تعزيز الحوار من خلال تشكيل مجموعة للتعاون المتوسطي.

---

1 نور الدين بن عنتر، البعد المتوسطي للأمن الجزائري : الجزائر–أوربا و الحلف الأطلسي،(الجزائر: المكتبة العصرية للطباعة، النشر والتوزيع)، ص 152.

2 عاصم عمر عمران، فرنسا والموقف من حلف شمال الأطلسي، الملف الاستراتيجي، رقم 01، (عمان: مركز المستقبل للدراسات الإستراتيجية، 2000)، ص 20.

إن تعميق الحوار وتنشيطه وفق مقررات قمة مدريد أفريل **1997**، كان أحد الركائز التي تم اعتمادها لتطبيق سياسة الحلف في إطار قمة واشنطن أفريل **1999** في إطار مقاربة جديدة للتعاون تعكس المفهوم الاستراتيجي الجديد للحلف الذي تم تنبه في قمة واشنطن. لقد تم توسيع ذلك المفهوم ليشمل الجوانب السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية والبيئية، وبذلك أصبح الحلف لا يعكس فقط الجوانب العسكرية بل أصبح متعدد المهام. ففي إطار الحفاظ على الأمن والسلم، وعلى ضوء الحوار والتعاون لمجابهة التحديات التي تواجه الغرب، سمح الحلف للولايات المتحدة الأمريكية الإشراف وحماية المصالح الإستراتيجية الأمريكية والسماح لها بحق المراقبة في المتوسط، فالأهداف المبتغاة من ذلك تأمين مصادر الطاقة، حماية أمن إسرائيل وحرية الملاحة. هذا ما يوحي أن الولايات المتحدة الأمريكية تسعى لعزل الدول الأوروبية على مستوى قيادة الجنوب. إن هذا التحرك خصوصا بعد توسيع عضوية حوار المتوسط من خلال إشراك و بشكل ثنائي إحدى دول الحوار خصوصا الجزائر والتي اتخذت طابعا تقليديا منذ **1998** إلى يومنا هذا. ما يوحي إلى قراءة أطلسية جديدة للتعاون في بحر المتوسط من خلال إرساء معالم شراكة جديدة تقوم على [1]:

- تشييد الموانئ البحرية الجاهزة لاستقبال القطع البحرية والبوارج الحربية لحلف الناتو.
- إنشاء مقر للقيادة العسكرية الأطلسية في شمال إفريقيا يكون مقرها إحدى موانئ دول المنطقة .
- إنشاء قوة تدخل سريع عل غرار النموذج الأوروبي، مهمتها إدارة النزاعات والصراعات في الإقليم التي من شأنها أن تهدد منابع الطاقة.
- القيام بمناورات عسكرية مع دول الحوار المتوسطي بصفة مستمرة من أجل تدريبها وتسليحها وتأهيلها تحسبا لأي طارئ ينتج عن اضطرابات داخلية في المنطقة.
- تكوين نخب سياسية وعسكريا قادرة على إدارة الأجهزة والمؤسسات السياسية والأمنية والعسكرية.
- رصد لموازنات المالية العسكرية الموجهة للعتاد.
- عقد الاتفاقيات الأمنية الاستخباراتية في إطار مكافحة الإرهاب الدولي .

إن هذه الرؤى تقترب كثيرا من تصورات المعهد الأمريكي للمبادرات، والذي يشرف عليه اليهودي الأصل رونالد لاودر، والذي يعتبر منافسا لمركز السلام الذي أقامه شمعون بيريز[2]. لقد نظّم المعهد مؤتمرين له، الأول في الأردن، والثاني في إسرائيل بمشاركة أمريكية وتركية وأردنية رسمية. كما شاركت شخصيات أمريكية معروفة كجورج شولتز وهنري كسنجر. ووفقا لتصورات المعهد حول المبادرة الأطلسية الجديدة، فإنه يرى أن مبادرة التعاون والحوار ستمكن إسرائيل من تدعيم أمنها في المنطقة دون أن تندمج في المحيط العربي. على عكس رؤية بيريز لمشروع الشرق الأوسط الكبير، والذي يروّج لفكرة اندماج إسرائيل بالمنطقة العربية على أرضية

---

[1] د.ناظم عبد بالواحد الجاسور ،مرجع سابق ،ص 203.

[2] وصال غزاوي ، تطورات التحالف التركي الإسرائيلي والأمن الغربي ،دراسات الشرق أوسطية ،(الأردن : مركز دراسات الشرق الأوسطي ،2000) ،ص 43.

اقتصادية. ولقد أكد أطراف الحوار في قمة براغ في نوفمبر 2002 أهمية الترابط بين الأمن في أوروبا، والأمن والاستقرار في المتوسط مع وجوب تدعيم الأبعاد السياسية والعملية للحوار خصوصا في مجال مكافحة الإرهاب. هذا ما يعكس آثار أحداث 11 سبتمبر2001 على إدراك مصادر التهديد والتركيز على هذا الملف بالذات أثناء المحادثات. لقد تم تبني وثيقة بعنوان "تعزيز الحوار المتوسطي مع وضع بيان لمجالات التعاون الممكنة " (1)، كما بحثت دول أعضاء الحوار إمكانية ربط عمل الشراكة بين مجلس الشراكة الأورو أطلسي والشراكة من أجل السلام كمكافحة الإرهاب، على أساس تبادل الخبرات والمعلومات.

لقد أحدثت أحداث 11 سبتمبر 2001 قطيعة إستراتيجية على مستوى التعامل والاستقطاب، ما أدى إلى حشد دولي من الشرق الأوسط وجنوب المتوسط لا مثيل له لتجسيد سياسة الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا لمكافحة الإرهاب، لكن بقدر ما استطاعت هذه الأخيرة من استقطاب أكبر وانسجام أكثر للمواقف بقدر ما فتحت مجالا آخر للاختلاف فيما بين دول جنوب المتوسط والشرق الأوسط بخصوص سياسات الحلف التي ترى في دول المنطقة مجالا ومسرحا لتطبيق سياساته ليس كشركاء وإنما كدول تابعة لهذا التنظيم، في حين تسعى دولا أخرى لتحسين العلاقات مع الحف ورفع مستوياتها. لقد أكد الحلف على مضيه قدما نحو تحقيق الأهداف المسطرة في قمة براغ أثناء الاجتماع الوزاري الأطلسي ببروكسل ديسمبر 2003، خاصة في مجال الدفاع(2). إن تحول مدركات التهديد، وقواعد اللعبة، والعلاقات البينية العربية، والعلاقات العربية الدولية بعد أحداث 11 سبتمبر 2001، أحدث تغيرات عميقة وخطيرة وسلبية على المنطقة العربية سواء في جنوب المتوسط أو الشرق الأوسط، وما تلاه من عمليات معقدة في إطار خطط مكافحة الإرهاب. إذ شهدت تطبيقات تلك الاستراتيجيات في العراق من خلال الغزو ثم الاحتلال الأمريكي في عام 2003، ومن قبله الحرب على أفغانستان في2001. وهكذا اقترب حلف شمال الأطلسي من إقليم الخليج العربي من خلال الدور الذي أنيط به في كل من أفغانستان والعراق، وأصبح الحلف في قلب الخليج (3). إن التصورات الأطلسية للأمن في الخليج العربي نابعة من إدراكها أن التحديات التي تواجهها دول المنطقة داخلية، تنحصر في الخلافات الحدودية بين الدول نفسها، والتي يمكن أن ينتج عنها توتر في العلاقات(4).إن انحصار مدركات التهديد في الخلافات الحدودية يوحي بإغفال الحلف لطبيعة التحديات العميقة التي تعيشها الأنظمة الخليجية، والمتعلقة بمسألة غياب الديمقراطية وحقوق الإنسان، ما يعكس ازدواجية المعايير والانتقائية في رسم السياسات القائمة وذلك وفقا لأهداف السياسات الخارجية للقوى العظمى ومصالحها الإستراتيجية في المنطقة. إن تلك التصورات ترتبط

---

1 «Renforcement du dialogue Méditerranéen avec établissement d'un inventaire des domaines de coopération possible » Nato.int/med.dial/reinforcemet.htm

2 IISS, «Nato after the Prague summit» , Strategic comments,V08,issue 10,Décember 2002

3 مصطفى علوي سيف، " إستراتيجية حلف شمال الأطلسي تجاه منطقة الخليج العربي، دراسات إستراتيجية ،العدد129، 2008، ص25-26.

4 معهد البحوث الإستراتيجية القومي الأمريكي، إستراتيجية لتطورات الصراع العربي-الإسرائيلي عام 1997، ترجمات إستراتيجية، (دمشق:المركز العربي للدراسات الإستراتيجية 1997)ص4-5.

ارتباطا وثيقا بالأمن الطاقوي، وسعي تلك القوى للحصول على أسعار معقولة للنفط، أو تسهيل عملية الوصول للأسواق الخليجية باعتبارها سوق استهلاكية للمنتجات والصناعات الأمريكية. إضافة إلى منح إسرائيل صفة الدولة المحورية في المنظومة الأمنية الخليجية وذلك بعد استنزاف قوى كل من العراق وإيران في الحرب الأولى وحرب العراق الثانية، مع تحييد مصر وتسوية الترتيبات الأمنية في المنطقة. وبالتالي، فإن صعود أي قوة إقليمية في إمكانها التأثير على السياسة الإقليمية أمر غير وارد في أجندة الحلف ومن وراءه واشنطن. وبالتالي استبعاد أي فكرة تروّج لصلاحية قوى إقليمية خليجية أو عربية لتحقيق الاستقرار الإقليمي. كما نلاحظ أنّ التصورات الأمريكية والتي تحاول بها إقناع دول الخليج أن مصدر التهديد للنظام الإقليمي ينبع من دول الجوار خصوص إيران، وبالتالي أمن الخليج هو مسؤولية واشنطن وحلفائها وفي سعي الحلف لإعادة تشكيل النظام الخليجي وحدوده الجيوإستراتيجية بادر الحلف من خلال قمة اسطنبول في 28-29 جوان 2004 إلى توسيع الحوار المتوسطي ليشمل دول الخليج العربي[1] فالاهتمام الأطلسي بالمنطقة تزامن مع الذكرى العاشرة لإطلاق الحوار الأطلسي- المتوسطي وذلك بتبني وثيقة بعنوان " أجندة أكثر طموحا وتوسيعا للحوار المتوسطي" أين أعرب فيها أعضاء الحلف نيتهم في رفع الحوار إلى شراكة[2] وطرحت "مبادرة اسطنبول للتعاون" ICI التي قدمت العديد من البرامج والمشاريع العملية في مجالات الأمن والدفاع وفي مجال السياسة والإصلاح الهدف منها بناء شراكة مع دول مجلس التعاون الخليجي وضحته الوثيقة المذكورة سالفا والتي جاء فيها بعض الوصايا المتعلقة بعمليات الإصلاح الإدارة المالية وتخطيط الدفاع وتحديد العلاقات بين المدنيين والعسكريين ،ترقية وتحسين التعاون بين الجيوش من أجل المساهمة في تحسين الأداء عن طريق المشاركة في التمارين العسكرية مع الحلف وتزويد القيادة بالخبرات اللازمة على المستوى التربوي والبيداغوجي التي من شأنها رفع جهوزية قوات الدول المشاركة أثناء العمليات التي يديرها الحلف في إطار ميثاق الأمم المتحدة ،مكافحة الإرهاب وذلك بتبادل المعلومات والتعاون العسكري لمساهمة في عمل الحلف لمجابهة تحديات امتلاك أسلحة دمار شامل ترقية التعاون خاصة أين يمكن للحلف أن يقدم قيمة مضافة في مجال الأمن المتعلق بمكافحة الإرهاب وانتشار الأسلحة الخفيفة والجريمة المنظمة بالإضافة إلى تعزيز التعاون في مجالات التخطيط في الحالات الطارئة .

إن هذه التوجهات الجديدة مؤطرة من طرف إستراتيجية الحلف تضطلع بمهام إدارة الأزمات والعمل خارج المنطقة استنادا للعقيدة الإستراتيجية الجديدة للحلف مما يدفع هذه الترتيبات باتجاه الارتباط أكثر بالمظلة السياسي والعسكرية والأمنية الأطلسية مع تعزيز التحرك المستقبلي للحلف اتجاه المنطقة عبر مسالك التعاون والحوار التي تؤدي إلى ربط الدول العربية بتحالفات أمنية وعسكرية خارجية مع الحلف مما سيؤثر على مفهوم أمن الدول العربية ككل[3] يبدو أن الأهداف التي سطرها الحلف لنفسه في جنوب المتوسط والشرق

---

[1] Nicola de santis, « ouverture à la méditerranée et on moyen –Orient élargi », Revue de l'OTAN, Automne 2004, p2

[2] عبد النور بن عنتر،مرجع سابق،ص158.

[3] مازن إسماعيل الرمضاني، "النظام الشرق أوسطي : الرؤى الإسرائيلية والأمريكية" ،آفاق عربية ،العدد3، 1994،ص24.

الأوسط هي عبارة عن ترجمة لإستراتيجية الولايات المتحدة الأمريكية والتي تسعى إلى حماية مصالحها الحيوية وترسيخ هيمنتها عبر حماية منابع الطاقة وضمان استمرار تدفقها كما أن إستراتيجية مكافحة الإرهاب والتحكم في أنشطة المجموعات الإسلامية المتطرفة ما هي إلا أدوات للتدخل في الشؤون الداخلية للدول المنطقة ،والتي يرى فيها الحلف بيئة خصبة لتنامي الإرهاب والأصولية وانتشار الأسلحة النووية[1].

هذا ما أدى إلى تأثر المنطقة العربية جراء تلك الترتيبات الأمنية والتسهيلات العسكرية التي حصل عليها الحلف في بلدان جنوب المتوسط وبلدان الشرق الأوسط تركزت فيما يلي:

– تصاعد الاعتماد على الولايات المتحدة الأمريكية في المجالات الأمنية.

– تزايد دور القوى الإقليمية غير المنتمية للإقليم (غير العربية) في النظام الإقليمي.

لكن ما يجدر بنا ذكره هو أن الملف العراقي لا يزال يمثل نقطة خلاف بين ضفتي الأطلسي وهو القضية التي ألقت بظلالها على قمة اسطنبول "رغم نجاح الدول الأعضاء في الحفاظ على الحد الأدنى من التوافق الإستراتيجي فإن صياغة مبادرة التعاون المقترحة للشرق الأوسط بمفردات غير أمريكية ورفض توريط الحلف كمؤسسة في المستنقع العراقي يوحي بأن الملف العراقي لا يزال يعكر الأجواء بين ضفتي الأطلسي"[2] كما شكل ملف التسوية للصراع الإسرائيلي–الفلسطيني اختلاف في وجهات النظر بين أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية ومكانته في سلم الأولويات الإقليمية . إن الهندسة الأمنية في الخليج العربي وإقامة أي بناء أمني مرهون بطبيعة العلاقة المستقبلية بين الولايات المتحدة الأمريكية وإيران من جهة ،ودول مجلس التعاون الخليجي وإيران وبين إيران والعراق الجديد.

لقد كان لتوسيع الحلف عملياته نحو جنوب المتوسط والشرق الأوسط أثارا على النظام الإقليمي وخارطة التفاعلات السياسية والأمنية والإستراتيجية ذلك أنه حدث تغير في إدراك دول المنطقة للأمن والتي شهدت تقويضا خاصة وفق التصور الخليجي حيث أصبح ينظر إلى بعض مصادر التهديد أنها تأتي أساسا من أطراف غربية كما حدث اختلال في أمن النظام الإقليمي وتراجع أنماط التفاعل والعلاقات بين أطراف هذا النظام مما جعله أقل ثبات واستقرار في مواجهة القضايا الرئيسية كالقضية الفلسطينية كما شكل فك ارتباط النظام الإقليمي العربي عن مقوماته الاقتصادية أهم الآثار التي ترتبت عن توسيع الحلف نحو المنطقة العربية وذلك من خلال إعادة ترتيب الخارطة السياسية للنظام الإقليمي العربي بالإضافة إلى ربط التنمية العربية بمراكز السوق الرأسمالية وفشل تلك الدول في الاستفادة من تقسيم العمل الدولي كما أن ضعف الإرادة السياسية أعتبر حجر عثرة في وجه التكامل والاندماج الإنتاجي ،وتراجع معدلات التنمية البشرية وعمق الاختلالات التي تعاني منه اقتصاديات دول المنطقة زاد من نسبة الفقر وتدني مستوى الرعاية الصحية والتعليمية للمواطن[3].

---

[1] مراد إبراهيم دسوقي، "الشراكة من أجل السلام وإشكالية الأمن في المنطقة العربية"، السياسة الدولية،العدد116، أفريل 1994،ص248.

[2] عبد النور بن عنتر، مرجع سابق،ص163.

[3] منعم العمار، "العولمة ودورها في تهميش النظام الإقليمي العربي"، قضايا إستراتيجية، العدد2، 2000، ص36.

السياسة الأمنية الجزائرية بعد أحداث 11سبتمبر2001

لقد شكّلت أحداث 11 سبتمبر 2001 صدمة لدى صناع القرار لأقوى دولة عسكرية في العالم، وعلى جميع الأصعدة إذ تبلورت عقيدة أمنية أمريكية جديدة تتماشى وطبيعة التهديد الذي تمحور حول الإرهاب الدولي ومكافحة الجماعات الإسلامية المتطرفة خارج الحدود. إذ حددت وثيقة الأمن القومي الأمريكي NSSA في سبتمبر 2002 إستراتيجية تتجاوز مبدأ الأمن الجماعي والدفاع المشترك ،وتبني عنصرين حاسمين في إستراتيجيتها لمكافحة الإرهاب هما شمولية الإجراءات والمجالات، وعولمة الأمن وذلك على أساس قوة الولايات المتحدة الأمريكية وعلى أساس الامتدادات الكونية لمصالحها وبالتالي مثلت تلك الأحداث نقلة نوعية في تطور ظاهرة الإرهاب وأخذت بعدا جديدا في العلاقات الدولية. إذ شكل الدين المتطرف والإثنيات المتطرفة محركا أساسيا لهذه الظاهرة باعتمادها شبكات تنظيمية واسعة باستطاعتها استعمال أسلحة دمار شامل، لذلك تبنت الولايات المتحدة الأمريكية على لسان رئيسها جورج بوش عملية وضع حد لظاهرة الإرهاب الجديد،تلك الإستراتيجية التي أصبحت تمثل الأساس الفعلي والتطبيقي للإدارة الأمريكية[1].ولذلك تبنت الإدارة الأمريكية العديد من المصطلحات لتبرير حربها على الإرهاب ولمحاسبة الدول التي ترعى الإرهاب حسب وجهة النظر الأمريكية الرسمية مثل "محور الشر" و"الدول المارقة" و"الحرب الإستباقية"[2] ومؤخرا تم تبني مقاربة جديدة تدور حول مفهوم "الدول الفاشلة" و"الدول الضعيفة". إن تطور مفهوم الحرب اللاتماثلية في الفكر الإستراتيجي الأمريكي جعل مسألة تطوير إستراتيجيات تتماشى وطبيعة التهديد أمر ضروري، ومن أهمها إستراتيجية تعظيم قوة الإدراك النظري على أساس تجاوز الصورة التقليدية للحركة وتبني صورة غير تقليدية تتحكم في الحركة المضادة كتشكيل التحالفات، وتبادل المعلومات وتقويم الحساسيات، والاتجاه مباشرة إلى فرض الأمر الواقع مع تدعيم أساليب الاستخبارات الموجهة وتغطية مواقع الانكشاف في الأراضي الأمريكية[3]، ما استدعى إعادة النظر في مشروع الدرع الصاروخي حيث أكد سكرتير الدولة للدفاع دونالد رامسفيلد ضرورة بناء وتطوير أنظمة دفاعية صاروخية قوية لردع محاولات تطوير الأقمار الصناعية القاتلة والصواريخ الباليستيكية متوسطة وبعيدة المدى، ولن يتسنى ذلك إلا إذا قامت هذه الأخيرة برفع مستوى نفقاتها الدفاعية[4].

أين موقع الجزائر من هذه الإستراتيجية؟

لقد مثل ملف مكافحة الإرهاب من أهم المواضيع التي جلبت اهتمام الطرف الأمريكي، إذ كانت الجزائر أول الدول التي أدانت الأحداث التي شهدتها نيويورك هذا الرد فعل السريع لا يمثل مجرد تعاطف دبلوماسي وإنما يتعدى ذلك كون الموقف الجزائري أعمق بكثير من ذلك إذ عانت هذه الأخيرة من ويلات

---

[1] أحمد إبراهيم محمود، "الإرهاب الجديد: الشكل الرئيسي للصراع المسلح في الساحة الدولية" ، ملف السياسة الدولية، العدد147، جانفي 2002، ص45.

[2] اشتون ب. كارتر، ويليام ج بيري، الدفاع الوقائي، ترجمة أسعد حليم، ط1، (القاهرة :مركز الأهرام للترجمة والنشر، 2001)، ص136.

[3] محمد عبد السلام، "الحرب غير التماثلية بين الولايات المتحدة الأمريكية والقاعدة"، السياسة الدولية، العدد147،جانفي2002، ص- ص 203-204.

[4] Donald H Rumsfeld, “Transforming Military “, Foreign Affaires, Vol81, N°03, May-Juin 2002, P-P 24-27.

الإرهاب في العشرية السوداء والخبرة التي اكتسبتها الجزائر في مجال مكافحة هذه الظاهرة التي حصدت أرواح أكثر من 200 ألف مواطن والذي كان له تأثير كبير على الاقتصاد الوطني إذ تجاوزت الخسائر المادية 30 مليار دولار ، وكنتيجة لخبرتها في هذا المجال نادت الجزائر المجموعة الدولية للعمل على إيجاد ميكانزمات دولية لمحاربة الإرهاب كتهديد عابر للقارات. لقد أصبحت الخبرة الجزائرية في ملاحقة الجماعات الإسلامية المتطرفة مجال اهتمام العديد من الدول ومن أهمها الولايات المتحدة الأمريكية التي أعربت عن اهتمامها المتزايد بالعمل المشترك على المستوى الدولي في حربها ضد الإرهاب[1] إن التعاون ضد الإرهاب منح الجزائر والولايات المتحدة الأمريكية فرصة للتقارب السياسي رغم أن البلدين لا يتشاركان في مفهوم موحد للإرهاب خصوصا باتجاه العمل المسلح الفلسطيني ومقاومة الاحتلال الإسرائيلي. كما شكلت المقاربة الاقتصادية من أهم السياسات التي تساندها الولايات المتحدة الأمريكية في المنطقة وخصوصا في الجزائر حيث أعطت أهمية كبيرة لإعادة إحياء مبادرة ايزنستات التي تم تبنيها إبان فترة حكم الرئيس كلينتون وتفعيل برامج التنمية في الجزائر كما أعطت الإدارة الأمريكية أولوية لتشجيع التعاون والاندماج الإقليمي بالإضافة إلى الاهتمام المتزايد للإدارة الأمريكية بقطاع المحروقات وببرامج الطاقات المتجددة[2] لكن بقي مجال إستراتيجيات مكافحة الإرهاب في صدارة مجالات التعاون والتقارب السياسي الأمريكي الجزائري، إذ سمحت أحداث 11 سبتمبر 2001 بالنسبة لصناع القرار في الجزائر بإعادة قراءة العنف في الجزائر ذلك ما أوضحه السيد رضا مالك رئيس الحكومة الأسبق عضو مجلس الدولة أثناء المؤتمر الدولي حول الإرهاب المنعقد في الجزائر في أكتوبر 2002 من خلال التركيز على نظرية المؤامرة التي تعكس العديد من التراكمات بدءا بدعم وكالة الاستخبارات المركزية للجماعات الإسلامية المسلحة في أفغانستان ،وبدعم مالي من المكبات الخليجية[3] وبالتالي وضعت تلك الأحداث حدا للحصار الفكري الذي عاشته الجزائر أثناء فترة حربها على الإرهاب في التسعينات.

لقد شاركت الجزائر بصفة ثنائية أو متعددة في إطار المجهودات الأمريكية الجزائرية التي تشمل:

– تبادل المعلومات حيث تمتلك الجزائر قاعدة معرفية قوية حول الشبكات العالمية للحركات الإسلامية المتطرفة وتم تبادلها مع الوكالات الأمنية الأمريكية كما تم التعاون على المستوى العربي خصوصا ما تعلق بـ26 موقوف جزائري في سجن غوانتنامو.

– تدريب وتجهيز القوات الأمنية إذ أخذت الولايات المتحدة الأمريكية على عاتقها تدريب الضباط الجزائريين في المدارس الحربية الأمريكية والجامعات كما تم تزويد القوات الخاصة بأسلحة متطورة الضرورية لمكافحة الإرهاب خصوصا تلك المرتبطة بعتاد الرؤية الليلية.

---

[1] K. Selim,"l'Algérie et le monde selon Bush", le quotidien d'Oran, 11 Septembre 2006.

[2] Ian O lesser,"From Bush to Obama: year of transition in American policy toward the Mediterranean and the Near East ", GMF policy Brief, 2009.

[3] Luis martinez " la sécurité en Algérie et en Lybie après le 11 sep", eurmesco paper, N°22, May2003, P17.

كما تعتبر الجزائر طرفا نشطا وفاعلا في العديد من المبادرات الموجهة لتثبيت أسس سياسة مكافحة الإرهاب من خلال:

- الدعم التقني الأمريكي للمركز الإفريقي للدراسات والبحوث حول الإرهاب (CAERT) الذي تحتضنه الجزائر هذا الدعم الذي يهدف إلى تطوير إستراتيجية عملية ضد الإرهاب أفريقية التصور

- عملية المسعى النشط والتي نظمها الحلف في إطار الحوار المتوسطي والموجهة لمحاربة الإرهاب في المنطقة.

- مبادرة دول الصحراء لمكافحة الإرهاب (TSCTI) والتي تم إعلانها في مارس 2004 مع مشاركة الجزائر ودول أخرى من شمال أفريقيا ومن منطقة الساحل من خلال هذا اللقاء انضمت الجزائر للعمليات المتعددة الأطراف في الساحل بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية (عملية FLINTLOCK).

انضمام الجزائر للمجهودات الإقليمية والعالمية لمحاربة هذه الظاهرة بالإضافة إلى المساهمة في الإستراتيجية الأمنية لمحاربة الإرهاب 2006 التي تسعى لمكافحة تبييض الأموال والجريمة المنظمة.

لقد استفادت الجزائر من تلك المسارات الثنائية ومتعددة الأطراف حيث أعطتها معرفة أوسع لتدعيم عمليات تطوير وتحسين التقنيات الخاصة بمكافحة الإرهاب كما أعطتها شرعية أكبر في إطار حربها على الإرهاب التي زادتها قوة تلك الديناميكيات التي جعلت العديد من رجال السياسة وعلماءها منح صفة الدولة المحورية في الإستراتيجية الأمريكية في المنطقة ولقد أوضح كل من روبرت شيس وايميلي هيل وبول كيندي في المقال المنشور في مجلة Forgien affaires أنه من الضروري والحيوي تركيز الولايات المتحدة الأمريكية مجهوداتها على عدد قليل من الدول التي ترى في مستقبلها إمكانية التأثير على المناطق المحيطة بها، تلك الدول تسمى بـ"الدول المحورية"[1] إن هذه المقاربة تعكس نظرية الدومينو الجديدة في المنطقة مع الأخذ بعين الاعتبار النظرية الدقيقة للنخبة الجزائرية في هذا المجال والتي تعكس مستوى نضجها في فهم السياسات الدولية في الإقليم.

لقد انتقلت الولايات المتحدة الأمريكية وحلفاءها الأوروبيون من مرحلة دعم الحركات الإسلامية لمواجهة أعدائها التقليديين وذلك من خلال التوجهات التي قام بها جيروم سلايتر بشرحها في مقالة "نظرية الدومينو والسياسة الدولية" باعتماده التجربة الفيتنامية[2] حيث ركز في تحليه على الوسائل التي يمكن اعتمادها لاحتواء التهديدات والتحكم في النظم الإقليمية سياسيا ومن أهم تلك الطرق الثورة بالمحاكاة أو الإيهام بوقوع الثورة والحث عليها (Inspiration/Emulation) بالإضافة إلى تحليل جاك سنايرو وروبرت جيرفس اللذان يركزان على عوامل تأثير الدومينو والتي تشمل:

- أن تكون الدول المستهدفة ضعيفة من الداخل صغيرة الحجم متصلة جغرافيا ومحرومة من الحلفاء الأقوياء.

---

[1] Robert chase, Emilly Hill, Paul Kennedy, «pivotal states and US strategy», Foreign affairs, V75,N°01,Janvary-February1996,P37.

[2] Jerome slater, ”The dominos theory and international politics the case of Vietnam», security studies, N°3, winter 1993/94, P158.

– أن تكون قطعة الدومينو الساقطة أولا مشابهة في خصائصها للدول المستهدفة لاحقا.
– أن تكون قطعة الدومينو الأساسية دولة كبيرة.
– أن تشمل التقنية العسكرية عملية الهجوم[1]

يبدو أن هذه الإستراتيجية التي تم تبنيها منذ عهدايزنهاور وأشيسون مرورا بنكسون وكسنجر وصولا إلى بوش الابن وباول، وجدت دائما مجالا لتطبيقها على أرض الواقع ولعل أفغانستان ،العراق ثم ليبيا لهو مثال عن ذلك.

يبدوا أن هذه النظرية قد لاقت نجاحا باهرا في القرن الواحد والعشرين مع ما يسمى "الربيع العربي" والفرصة الذهبية التي منحت للولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا لفرض تصورها واحتواء التهديد الليبي من جهة وفرض السيطرة على منابع الطاقة من جهة أخرى، مع عزل البلدان المجاورة عن طريق اتفاقيات دفاعية ثنائية كالمغرب ومصر وربط الآخرين بمسار مبادرات التعاون الأمني والاقتصادي وانتهاج سياسة الاعتماد المتبادل لصهر التصورات المتباينة والمسائل الخلافية من أجل تحقيق المصالح المشتركة !!

ومن أجل ذلك كان من الضروري حسب الرؤية الأمريكية ونظرا لهشاشة الأنظمة السياسية في شمال إفريقيا المساهمة في دعم مجهودات تلك الدول لإعادة هيكلة القطاع الأمني في إطار ما أسماه مركز الولايات المتحدة الأمريكية حول السلام ببرنامج "إعادة هيكلة قطاع الأمن" Security Sector Reform SSR ما دعاه مركز حوكمة قطاع الأمن بـ"تحول قطاع الأمن في شمال أفريقيا والشرق الأوسط"[2].

الوضع في ليبيا والأمن القومي الجزائري

لقد كانت ليبيا في مرحلة سابقة تلعب دورا كبيرا في حركية ميزان القوة في المنطقة الصحراوية الساحلية والتي تشكل عمقا استراتيجيا للأمن القومي الجزائري كونها دخلت على خط صراع النفوذ بين الجزائر وفرنسا، وأخذت تبحث عن دور في إدارة الأزمة الأمنية من خلال سعيها لإحياء مشروع الدولة الصحراوية القديم، ودعم بعض الأطراف في شمال مالي والنيجر وخصوصا حركة الأزواد التي كانت تربطها بهم علاقات متميزة إثر النداء الذي أطلقته طرابلس في بداية الثمانينات لإنشاء دولة صحراوية بزعاماتها، مما فتح المجال أمام المتغيرات اللاسلمية في تحديد اتجاهات حركات التمرد ومساعي الجزائر لإدارة وتسوية المشكلة نهائيا. بالإضافة إلى مشروع ترتيب الأوضاع الأمنية في منطقة الصحراء والساحل الذي دعت إليه ليبيا ليضم كل من ليبيا، تونس، مصر، السودان، النيجر، مالي، تشاد، بوركينافاسو والمغرب. يبدو أن صراع النفوذ في المنطقة الصحراوية الساحلية قد وصل إلى أوجه إذ أخذت سياسات المحاور في الاتساع، ولكن الجزائر بحكم أزمتها الداخلية وضرورة تفعيل الآلة الدبلوماسية لإدارة وتسوية النزاعات في البلدان المتاخمة لها يترجم مدى أهمية دائرة الأمن الإفريقية في إدراك النخبة الجزائرية لحدود أمنها. إن الظواهر التي أخذت في الاتساع كانتشار الجماعات

[1] Robert Jervis and Jack Snyder, Dominoes and Bandwagons: strategic beliefs and great power competition in the Eurasian rimland, New York, oxford university press, 1991, P-P39-40.
[2] Special Report about security sector transformation in North Africa and the Middle East, United States institute of peace, Washington, July1, 2011.

الإسلامية المتطرفة و الاضطرابات العرقية والاثنية وتوسع نشاط التنظيمات الإرهابية بما فيها الجزائرية وحركات التمرد، بالإضافة إلى اعتماد تلك التنظيمات إستراتيجية الاختطاف لضرب مصالح الدولة داخليا وإحراجا خارجيا. يتضح إذا أن المقاربة الليبية تمثل حسب التصورات الجيوسياسية الجزائرية شاغلا أمنيا للأمن الفردي الجزائري من مؤيد ومعارض، لكن الأهم هنا الموقف الرسمي الذي اعتبر في العديد من الأوساط السياسية الداخلية والخارجية موقفا سيدا كون الجزائر أعربت في العديد من الفرص موقفها القاضي بعدم التدخل في الشؤون الداخلية للدول وعدم تدخل الدول في شؤونها الداخلية كقيمة ثابتة في السياسة الخارجية الجزائرية. إن مبدأ السيادة خطر أحمر لا يمكن تجاوزه لدى صناع القرار في الجزائر وبالتالي الموقف الرسمي الجزائري كان نابعا من قناعاتها وإن شابه بعض الريب. والغموض في بادئ الأمر، وذلك نظرا لموقفها المعارض لأي تدخل أجنبي في المنطقة والذي يمثل تحديا لأمنها القومي. لقد التزمت الجزائر بالحياد في الصراع الدائر في ليبيا بين قوات الثوار الذي يدعمه حلف شمال الأطلسي و القوات النظامية التابعة للعقيد الراحل معمر القذافي، وهذا يعكس تريث وارتباك إن لم نقل حذر السلطة الجزائرية و ذلك ناتج عن غياب رؤية استراتيجيا للصراع. في المقابل لعبت فرنسا ودول مثل المغرب، مصر، تونس، قطر والمملكة العربية السعودية دورا كبيرا في رقعة الشطرنج في المنطقة من خلال الاعتراف بالمجلس الانتقالي الليبي كممثل شرعي لليبيا ودعمها سياسيا وعسكريا وإعلاميا. لقد أعاد الصراع في ليبيا سياسة الحرب الباردة للقرن الماضي إذ يبدو أن هناك إطار في طور التشكيل قد عاد سياسة المحاور إذا تم الأخذ بعين الاعتبار أن موريتانيا لا تتمتع بعلاقات جيدة مع المجلس الانتقالي الليبي في مقابل المغرب الذي لديه علاقات متميزة وذلك بعد اعترافه بالمجلس في 23 أوت 2011، حيث أوفد هذا الأخير وزير خارجيته إلى بنغازي لدراسة ورسم الخيارات الإستراتيجية وفق التصور الثنائي للمنطقة، في مقابل محور جزائري موريتاني يرى أن مرحلة الاستقطاب مرهونة باستقرار واستتباب الأمن في ليبيا. كما أن التقارب الجزائري – الليبي في الوقت المتوسط والقريب ليس في صالح الاستقرار في ليبيا بحكم إدراك القوى العظمى الفاعلة لدور الجزائر إقليميا ونقلها على الساحة السياسية الإقليمية. إن الوضع الذي أحرزه الصراع الدائر في ليبيا استقطب العديد من المجموعات المتطرفة ونشاط لا مثيل له لتجارة السلاح والذي كان بدعم فرنسي تحت مظلة الحلف الأطلسي، وبتفويض من مجلس الأمن الذي أعطى الضوء الأخضر لضربة عسكرية ضد ليبيا والذي يضع مرة أخرى نقطة استفهام حول مسألة اللجوء إلى القوة في السياسة الدولية.[1]

في ظل الصراع الدائر في ليبيا، وتوتر العلاقات مع الجزائر وموريتانيا قامت الجزائر بالعديد من الإجراءات الاحترازية مرتبطة بحشد القوات المسلحة على الحدود الشرقية وتجهيزها بالعتاد اللازم لمواجهة أي اختراق أو تجاوز أمني سواء من طرف الثوار أو القوات النظامية، وبالموازاة مع البيئة الأمنية المختلفة إشكالية الأمن في الساحل الأفريقي إلي يعيش ظواهر خطيرة تمثلت في تفشي الجريمة المنظمة والإرهاب وأزمات داخلية ناتجة عن

[1] - Bruce D.Jones, “Libya and the responsabilities of Power “, Survival, N53, May 2011, P57

مشاكل اثنين، بالإضافة إلى الاختراق الأمني الفرنسي لهذه المنطقة خصوصا في مالي والنيجر وما يترتب غنه من تصعيد الخلاف بين الجزائر وفرنسا بتحريكهما ملف الطوارق باتجاه يزيد من تفاقم الأوضاع وإمكانية انفجارها في أي وقت، لكن الأمر تعدى ذلك المستوى وبحكم الحدود العريضة للجزائر وصعوبة التحكم فيها ، أصبحت الحدود الشرقية منكشفة أمنيا خصوصا المتاخمة لليبيا بالإضافة إلى مالي والنيجر ومرتعا لتهريب السلاح وتطور نشاط شبكات الإرهاب وتجارة المخدرات من جهة، ومن جهة أخرى الهجرة غير الشرعية من الدول المجاورة إلى جنوب الجزائر وما يشكله ذلك من تحديات أمنية متعددة الأبعاد[1]. وبالتالي مسألة إدارة الجزائر لهذا الملف لابد أن يتعدى الأطر السياسية الأمنية ليشمل الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والصحية والمجتمعية. ولقد دعت الجزائر في العديد من المناسبات إلى تطوير مقاربة موّحدة لدول الساحل (الجزائر– مالي – موريتانيا والنيجر) لمحاربة الإرهاب والجريمة المنظمة العابرة للأوطان وكذا الفقر الّذي تعرفه دول المنطقة. لقد أدركت الجزائر أن التهديد المرتبط بآثار الوضع الليبي قد أصبح فعليا لدرجة أصبح يشكل تحديا مباشرا للجزائر وأمنها القومي. لذلك سعت هذه الأخيرة إلى تحسيس دول المنطقة بجسامة الأخطار التي تواجهها الجزائر ودول الساحل وذلك من خلال تنظيم لقاءات مع قادة دول كل من مالي، النيجر وموريتانيا والتي تُوِجت بإنشاء لجنة عملياتية لقيادة أركان الدول المعنية بالتحديات المشتركة في منطقة الساحل التي تسمى أيضا بدول الميدان، وذلك بمدينة تمنراست في **21** أفريل **2011** وذلك كان نتاج لجولة طويلة من المحادثات والمشاورات ابتداءا من الاجتماع الّذي تم انعقاده بنفس المدينة في أوت **2009**، وبعد محادثات متواصلة فيما بين قيادات الأركان للدول السبعة(الجزائر، مالي، ليبيا، موريتانيا، تشاد، بوركينافاسو والنيجر)، والتي كانت تهدف إلى تنظيم وإقامة شراكة في المسائل المرتبطة بالدفاع المشترك وبالدرجة الأولى مكافحة الإرهاب. إن الدول الأربعة المنشئة لهاته اللجنة العملياتية أو بالأحرى مركز قيادة يهدف إلى تنسيق المجهودات في مكافحة التهديد المتنامي لتنظيم القاعدة في المنطقة. بالإضافة إلى ذلك، قامت الجزائر بتنظيم ندوة دولية حول منطقة الساحل وما تواجهه من تحديات أمنية المرتبطة بمسائل التنمية، أين حققت الجزائر مكاسب دبلوماسية أهمها التموقع الإقليمي على سلم مسار مكافحة الإرهاب والخروج باتفاق دولي حول منع دفع الفدية للإرهابيين في حالة الاختطاف. والتي تم عقدها بالجزائر في **7–8**سبتمبر **2011** بمشاركة دول منطقة الساحل ودول أوربية ودول من آسيا وأمريكا، إذ ناقشت الدول الحلول المقترحة لمكافحة الإرهاب والجريمة المنظمة وتداول الأسلحة في منطقة الساحل، حيث أعربت دول المنطقة عن حاجتها لمواصلة التنسيق فيما يخص تبادل المعلومات والدعم بالوسائل الكفيلة لمواجهة التحديات الأمنية،وكل الدول بما فيها الدول الملاحظة قدمت إستراتيجيتها الخاصة لمجابهة تلك التحديات. لقد أعرب الوزير المنتدب المكلف بالشؤون الأفريقية والمغاربية عبد القادر مساهل أنّ قضية تداول الأسلحة في منطقة الساحل يجب أن تكون ضمن أولوية الحكومة الليبية

---

[1] سلمى روابحية ، " الإشكاليات الأمنية في الساحل الأفريقي"، جريدة الشعب ، 17|11|2011.

الجديدة[1]. كما أكّد القائد الأعلى للقوات الأمريكية لأفريقيا (أفريكوم) الجنرال كارتر هام أنّ مكافحة الإرهاب والنشاطات الإجرامية خاصة بمنطقة الساحل "انشغال مشترك" بين الولايات المتحدة الأمريكية والجزائر، كما أعرب السفير الأمريكي بالجزائر ارتياحه للمجهود الّذي تبذله الخارجية الجزائرية النابع من وعيها واحترامها للقانون الدولي. لكن الطرح الجزائري أو المقاربة الأمنية الجزائرية تتعدى المفهوم الصلب للأمن وتركز على مفهوم الأمن الناعم وفق ما اصطلح عليه في الدراسات الأمنية بـ: "الأمن الليّن" وفق إستراتيجية شاملة تأخذ بعين الاعتبار عامل التنمية المستدامة هدفا رئيسا لها. إن الشراكة والتعاون هو الهيكل الأساسي الّذي يمكن أن تنبني عليه أي إستراتيجية لمكافحة الإرهاب، ولعّل الشراكة هي الوتد الّذي يقوي من تلك الإستراتيجية التي تتلخص في التكوين المتواصل للكوادر الميدانية وتدعيمها بالعتاد اللازم والتعاون ألاستخباراتي بين دول المنطقة.

خـــاتمـة: ما يمكن استخلاصه من تلك التصورات هو أن الحوار المتوسطي وبالمقارنة مع المبادرات التعاونية للحلف كمجلس الشراكة الأورو–أطلسية والشراكة من أجل السلام والعلاقة الخاصة مع روسيا وميثاق الشراكة بين الحلف وأوكرانيا ،يبقى مقاربة سياسية وإن اتخذت أبعادا عسكرية تحت وقع أحداث 11 سبتمبر 2001، وبالتالي يبقى الحوار محدودا رغم الانجازات التي حققتها قمتي براغ واسطنبول ،ويرجع ذلك إلى ما يلي[2]:

– صمم الحوار في إطار التطبيع العربي الإسرائيلي كميز متعدد الأطراف للتطبيع .

– طبيعة التحديات الأمنية التي تواجه المنطقة تصنف ضمن التحديات العسكرية بمفهوم الأمن الناعم ، هذا ما يجعل الحلف ليس مؤهلا لمعالجتها.

– غياب الموارد المالية لتمويل الحوار الذي يطرح إشكالا كبيرا والذي صمم على أساس التمويل الذاتي.

– غياب أي وثيقة مؤسسة تحدد محتوى الحوار وترسم معالمه بدقة على غرار المبادرات الأخرى (الشراكة من أجل السلام).

– غياب إجماع حول محتوى الحوار وتفاهم حول حجم المخاوف من التهديدات كما أنه لا يساهم في بناء الأمن الأفقي بين دول الضفة الجنوبية لأنه عمودي المقاربة.

– غياب اجتماع حول إدراك الحلفاء لطبيعة الحوار الذي يتأرجح ما بين تفسيره مجرد علاقات عامة وبين اعتباره قناة مفيدة لمناقشة قضايا الأمن، أما الأطراف الأخرى الأكثر طموحا ترى فيه استجابة للاهتمامات الأمنية للشركاء المتوسطيين.

– النظرة السلبية وعدم الاقتناع بالحوار من جانب دول الحوار المتوسطين كونه يعكس الهواجس الأمنية للدول التي اقترحت المبادرة (إسبانيا/ إيطاليا) وإن كانت هذه الهواجس تدخل في إطار سياسات الإتحاد الأوروبي لا

---

[1] عبد الرحيم مخالدي ، " مساهل يؤكد ضرورة تطبيق القرارات الأممية بخصوص منع دفع الفدية "، جريدة الشعب، 08 سبتمبر 2011.

[2] عبد النور بن عنتر، مرجع سابق، ص165-168.

الأطلسية مما يترجم وجود تحفظ نحو تعميق الشراكة والتعاون خصوصا مع وجود إسرائيل واستبعاد دول عربية منه. ونظرا لخصوصيات البيئة الجيوسياسية للجزائر وتعقيدات النظام العالمي والعديد من التحديات الداخلية (تنمية مستدامة، دمقرطة، إحلال الأمن...)، يمكننا تحديد الخيارات الإستراتيجية التالية:

- **تعدد في العلاقات السياسية، الاقتصادية والإستراتيجية الخارجية حسب منطق عقلاني مزدوج: الاستفادة من الامتيازات المقارنة حسب كل فاعل دولي مع الأخذ بعين الاعتبار في حساباتنا الإستراتيجية التحولات البنيوية العالمية و اتجاهات مستقبل القوة خصوصا في حالة الصين والاتحاد الأوربي .**
- **التنسيق بصفة منهجية، حذرة، سيادية وعقلانية مع مختلف مبادرات التعاون العملي (الأمن، الاقتصاد، الدبلوماسية) على مستوى المتوسط، أفريقيا، المغرب والعالم العربي وعلى المستوى العالمي.**
- **الالتحاق بالمجهودات الرامية لتطوير شراكة دولية حقيقية ضد الإرهاب مع محاولة إيجاد اتفاق دولي ضد هذه الظاهرة العابرة للقارات.**
- **تطوير ميكانزمات التعاون الإقليمي وتحت الإقليمي من أجل مكافحة الإرهاب، الجريمة المنظمة والهجرة الغير شرعية (حيث انتقلت الجزائر من وضع دولة عبور إلى دولة استقرار للمهاجرين الغير شرعيين).**
- **مساندة المطالب الدولية الرامية إلى إعادة النظر في أنماط الحكم أو الحوكمة العالمية لجعلها أكثر ديمقراطية وأكثر مساواة .**
- **تطوير مبادرات أفريقية ترمي إلى بعث التنمية والحكم الديمقراطي والأمن والاستقرار الدائم.**
- **المناداة بإقامة منطقة منزوعة السلاح النووي في الشرق الأوسط.**
- **مساندة حق الشعب الفلسطيني في تقرير مصيره.**
- **مساندة حق الشعب الصحراوي في تحديد مصيره.**

إنه لمن الرشادة لدولة مثل الجزائر أن تتمتع بالعديد من الأدوات الإستراتيجية النابعة من ثرواتها، موقعها الجغرافي، مكاسبها السياسية والدبلوماسية، وأن تسلح نفسها بنظرة إستراتيجية رشيدة وطموحة تسمح لها أن تعزز مكانتها وموقعها المحوري في أفريقيا، في المغرب العربي، في المتوسط وفي العالم العربي .

من أجل ذلك، سوف تكون الجزائر بحاجة إلى تطوير إستراتيجية قادرة على استعمال جميع أدواتها في عالم متغير مع تجميع وتوحيد جميع القيم الإستراتيجية المضافة التي تمتلكها هذه الأخيرة مع مختلف الكيانات الإنسانية، المادية والدبلوماسية من أجل دعم مركزها على المستوى العالمي والتألق إقليميا. كما أن الوضع الجديد الّذي أفرزته الأزمة الليبية يتطلب جهدا كبيرا لمواجهة التحديات التي تهدد أمن دول الميدان، وتجسيد جميع التوصيات التي خرجت بها الندوة الدولية حول الشراكة والأمن والتنمية بين دول الساحل بالجزائر على أرض الواقع. إن العقيدة الأمنية الجزائرية التي تبنتها بعد تفاقم الأوضاع في منطقة الساحل من جرّاء الأزمة الليبية تعكس الأولويات والضرورات الأمنية التي يجب على المؤسسة الأمنية بمختلف أطيافها التكفل بها، والتي تصب

مباشرة في عمليات التصدي للمخاطر القادمة من الحدود الجنوبية والشرقية ما يعني تعبئة الموارد وزيادة النفقات، وهذا ما نتج عن اجتماع المجلس الأعلى للأمن برئاسة فخامة رئيس الجمهورية في ديسمبر 2011، حيث تم إقرار رفع النفقات الدفاعية وزيادة حجم القوات العاملة وقوات الاحتياط، والتزود بالعتاد وإقامة التحصينات على الحدود الجنوبية والشرقية، كما أن العمل المشترك مع الدول الصديقة ودعمها في إطار التعاون المتعدد الأبعاد كدعم الجزائر للنيجر لإتمام الشطر المتبقي من الطريق العابر للصحراء، ودعم برامج التنمية الموريتانية والّي سيعمق الالتزامات الراسخة لدى الجزائر بتكثيف الجهود لتعزيز الأمن والاستقرار في منطقة الساحل والصحراء تحت مفهوم شامل للأمن.

المنهج الوصفي بين الوعي ونمطية البحث

أ.ربيعة جعفور
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة ورقلة

الملخص:

يتبع كل باحث قواعد منهجية مقننة لضمان خط السير الحسن في الوصول إلى أهداف بحثه، إلا أن الممارسة العملية لخطوات إعداد البحوث على مستوى الطلبة المبتدئين تكشف عن وجود بعض الأخطاء الشائعة لدى فئة عريضة في الاستعمال الأمثل بعض هذه الخطوات، حيث أدى الاهتمام بتنفيذ البحث في حد ذاته، إضافة إلى شيوع النمطية في دراسة المشكلات، عدا عن تعدد وجهات النظر بين طائفة من المشتغلين بحقل البحث الأكاديمي، إلى شيوع بعض مظاهر الخلط بين الطلبة في تتبع خطوات المنهج الوصفي – باعتباره أكثر تداولا وإمكانية للتطبيق– وتتجلى بعض مظاهره على سبيل المثال لا الحصر في إدراج عنصر صياغة الفرضيات والدراسة الاستطلاعية ضمن كل دراسة والهدف من العنصر الأول هو وضع حلول مؤقتة للمشكلة، مع عدم استنادها أحيانا إلى دراسات سابقة أو إطار نظري واضح، والهدف من العنصر الثاني هو التأكد من صلاحية أدوات الدراسة (صدق وثبات) للتطبيق مع إغفال أو تجاهل الأدوار الحقيقية لكل عنصر ضمن كل مراحل الدراسة والبحث.

لذا نحاول من خلال المقال الحالي الإشارة إلى أسباب ظهور هذه المشكلة وبعض مظاهر الخلط في استخدام خطوات المنهج الوصفي – خاصة – ثم نحاول الإجابة على التساؤل التالي:

هل الأصح أن نقدم للطالب المبتدئ خطوات البحث العلمي بصفة مقننة ضمن كل أساليب المنهج؟

أم نخص كل أسلوب دراسة بخطواته؟ أم أن إمكانية التوفيق بين الطريقتين متوفرة؟.

مقدمـــة:

يعدّ مفهوم المنهج من المفاهيم الجوهرية في منهجية البحث العلمي، لذلك يتعين توافره في أي بحث علمي وذلك لضمان السير في خط منظم والوصول إلى نتائج موثوق بها، وما التقدم الذي أحرزته علوم المادة إلا بسبب قدرتها على التعبير عن نتائجها بدقة وبفصاحة، وذلك في شكل معادلات رياضية محكمة أمدتها بالنتائج الدقيقة، التي افتقدتها علوم الإنسان فغدت في تأخر عنها.

ومن المهم الإشارة إلى أنه وإذا كانت هناك منهجية ومقدمات عامة للمعرفة تنطلق منها، فإن هناك مقدمات وكليات وقضايا منهجية خاصة في كل مجال من مجالاتها وعلى الباحث المتمرس أن يتبين هذه

الخصوصيات ويرصدها حتى يميز ذلك المجال عن غيره ويتمكن بالتالي من الأداء فق حاجاته فلا تختلط عليه القضايا ولا تتداخل الأدوار أو تضيع الجهود.

وتبعا لما سبق كان لا بد من أن نبرز هذا التميز والتدقيق في مجال التعامل مع البحث العلمي والمناهج منذ البداية وذلك حتى ينمو ويتطور بنمو عملية البحث والدراسة، كما أن تقديم طريقة البحث ومنهجيته في بدايته إنما هو عملية تكوين ومن جهة ثانية فهي خطاب عقلي لمن بلغ الشأن في هذا المجال وذلك طمعا في الوصول إلى ما نرتقي به سلم الأمم التي علت وتجاوزت الكثير.

أولا- منطلق المنهج في العلوم الإنسانية والاجتماعية:

1- تعريف المنهج:

أصل كلمة "Méthode" مأخوذ من الكلمة اللاتينية "Méthodes" المأخوذة بدورها من اليونانية، وقد استعملها أفلاطون بمعنى البحث أو النظر أو المعرفة واستعملها أرسطو بمعنى بحث. وللكلمة عدة معان اصطلاحية لعل أهمها ما يلي: "الطريق الذي يؤدي إلى الهدف المقصود بعد التغلب على عقبات ومصاعب"(رجاء وحيد دويدري، **2000**، ص**128**). ويوضحه التعريف الآتي:

"الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة"(صالح بن حمد العساف، **1995**، ص**180**).

2- أهمية المنهج والحاجة إليه:

يعتبر التحكم في استخدام المناهج لمعالجة أي موضوع قدرة على التحكم في الطريق نحو الحقيقة العلمية أو النتائج العلمية التي تملك خاصية العلم وعلى رأسها القابلية للتعميم (مصباح عامر، **2008**، ص**49**). كما تزود دراسة مناهج البحث الدارس بالخبرات التي تمكنه من القراءة التحليلية الناقدة للبحوث وملخصاتها وتقويم نتائجها أو الحكم عما إذا كانت الأساليب المستخدمة في هذه البحوث تدفع إلى الثقة بنتائجها ومعدل الاستفادة منها في مجالات التطبيق (رجاء وحيد دويدري، **2002**، ص**130**).

3- الخلفية التاريخية والنظرية للمنهج:

قديما أعطت الفلسفة أهمية أكبر –في دراستها– للذات العارفة غير أن خطأ النتائج وتناقض المعارف أدى إلى التفكير في ضبط شرائط هذه الذات وضبط وسائلها ونتج عن ذلك المنطق الذي يدرس شروط الفكر الصحيح حيث يعتبر أرسطو أول من وضع طريقة البحث العلمي, لكن المنطق نفسه عندما طغت عليه النزعة الصورية وراح يعالج قضاياه في ضوء قوانين الفكر المجردة ويستمد نتائجه من هذه التصورات عزل نفسه عن المعرفة التي كانت هدفه الأول وحتى وقت متأخر تحول النظر من قوالب المعرفة إلى المعرفة في حد ذاتها فطرحت مشكلة موضوع المعرفة بإلحاح، وأصبحت الحاجة لمعرفة الواقع معرفة صحيحة ملحة وضرورية, ونتج عن هذا الجدل بين الواقع والعقل وبين الذات والموضوع منطق جديد هو منطق العلوم أو مناهج العلوم.

وفي حقيقة الأمر لم تكن المعرفة التي وصل إليها الانسان قديما مطابقة – دائما– للواقع مما طرح الإشكال التالي:

هل المعرفة العلمية تكتسب عن طريق الإحساس والإدراك المباشر أم أنه يجب بناؤها بواسطة وسائل خاصة؟ وفي هذا الصدد يقول جون ألمو" إن عالم العلم هو بناء، وطرق هذا البناء تكون المرحلة الأولى للعلم"فالمعرفة تبتدئ بوضع المناهج التي تستهل عملية البناء لهذه المعرفة ويشير هنا باشلار إلى أن بناء المعرفة العلمية بقدر ما يستند إلى منهج فإن هذا المنهج مبني على أسس(كتاب الفلسفة المدرسي ص 95–97). فما هي هذه الأسس؟.

- الاتجاه الطبيعي والاتجاه الإنساني: يشير تعدد المدارس النظرية في علم النفس إلى تعدد المذاهب ومناهج الدراسة وبصفة عامة يمكن أن نجملها في اتجاهين عامين، يتجه أولها إلى جعل علم النفس من علوم الطبيعة بينما يتجه ثانيها إلى جعله من علوم الإنسان.

أ– الاتجاه الطبيعي: يعزو أنصار هذا الاتجاه تأخر علم النفس إلى اعتماده فترة طويلة من الزمن على دراسة الظواهر غير المشاهدة وأن سر تقدم العلوم الطبيعية كون مادة دراستها يمكن إخضاعها للبحث وبسهولة، وعليه فهم يدعون أو يقومون بدارسة الوقائع النفسية كما لو كانت أشياء أو ظواهر من نفس نوع ظواهر الطبيعة وإغفال كل ما يحد من هذه الغاية، ويجسد هذا الاتجاه أنصار المدرسة السلوكية الذين يرون أن موضوع علم النفس يجب أن يقتصر على الناحية المادية للسلوك.

ب– الاتجاه الإنساني: يذهب إلى أن مادة علم النفس يجب أن تكون الحالات الحية والتجارب التي يعيشها الإنسان وأنها تختلف من حيث النوع عن المادة التي تعالجها العلوم الأخرى، فهو إذن يهتم بالنواحي غير الظاهرة من الشخصية وبصفة خاصة اللاشعور(الشيخ كامل محمد محمد عويضة،1996، ص10).

ويتبع هذين الاتجاهين عددا من المناهج الأساسية، بحيث تميل المناهج التي تنتهج الاتجاه الطبيعي إلى الأخذ بالمنهج العلمي في العلوم الطبيعية متمثلا في المنهج التجريبي والمنهج الوصفي.أما الاتجاه الإنساني فيميل إلى استخدام المنهج الإكلينكي الذي يميل لدراسة الحالات الفردية (الشيخ كامل محمد محمد عويضة، 1996، ص15).

- المنهج الكمي والمنهج الكيفي:

نميز في بحوث العلوم الإنسانية بين تلك التي تهدف إلى قياس الظواهر عن تلك التي تسمح بأخذ معطيات كيفية لا يمكن قياسها أو عدها.

1–المناهج الكمية: تهدف هذه الأخيرة إلى قياس الظاهرة موضوع الدراسة، ونحن نستنجد بالمناهج الكمية أثناء محاولتنا معرفة أي ظاهرة لذلك فإن أغلبية البحوث في العلوم الإنسانية تستعمل القياس وذلك طلبا للموضوعية.

2-المناهج الكيفية: وهي تهدف أساسا إلى فهم الظاهرة موضوع الدراسة وعليه ينصب الاهتمام هنا وبصفة أكثر على حصر معنى الأقوال التي جمعها أو السلوكات التي تمت ملاحظتها، لذلك يركز الباحث أكثر على دراسة الحالة أو عدد قليل من الأفراد (موريس أنجرس، 2006 ص100-101)

ثانيا- المنهج الوصفي:

-تعريفه وطبيعته:

يعد اختلاف علماء المنهجية فيما بينهم حول هذا المفهوم عميقا وذلك بسبب عدم اتفاقهم أساسا على الهدف الذي يسعى لتحقيقه وهل هو مجرد وصف للظاهرة المدروسة؟ أم أنه يتجاوز الوصف إلى توضيح العلاقة ومقدارها، ومحاولة اكتشاف الأسباب الكامنة وراء الظاهرة.وقد أفضى هذا الاختلاف إلى اختلاف حول مجموعة المناهج المرتبطة بدراسة الظاهرة الحالية، فهل هي مناهج قائمة بذاتها أم أنها فروع له.والمخرج الموصى به أن كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة قصد وصفها وتفسيرها هو منهج وصفي، والذي يرتبط بالماضي فهو منهج تاريخي أما المنهج المرتبط بالتنبؤ للمستقبل فهو منهج تجريبي.

وبناء عليه يصبح المنهج الوصفي كإطار عام يشمل كل البحوث التي:

- **تصف الظاهرة فقط(بحث مسحي استكشافي)**
- **توضح العلاقة ومقدارها (بحث ارتباطي)**
- **تهدف لاكتشاف الأسباب الكامنة وراء سلوك معين (بحث مقارن)؛ وذلك سواء أجريت في المكتبة بواسطة:**
- **دراسة الوثائق دراسة كيفية (البحث الوثائقي)**
- **دراسة الوثائق دراسة كمية (بحوث تحليل المستوى)؛ أو أجريت في الميدان بواسطة:**
- **الملاحظة ومعايشة الباحث للواقع (بحث حقلي- دراسة حالة)**
- **استجواب عينة من المجتمع الأصلي (بحث مسحي)**

وسواء أجريت:

- **مرة واحدة (بحث مستعرض)**
- **أكثر من مرة (بحث تتبعي) صالح بن حمد العساف، 1995، ص189-190).**

وعليه يمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه:

" يقوم ...على ظاهرة من الظواهر للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة والعوامل التي تتحكم فيها واستخلاص النتائج لتعميمها، ويتم ذلك وفق خطة بحثية معينة وذلك من خلال تجميع البيانات وتنظيمها وتحليلها (مصباح عامر,2008, ص86)

-أهداف وأهمية المنهج الوصفي:

انطلاقا من التعريف السابق يمكن أن نتبين أهداف البحث الوصفي المتمثلة أساسا في دراسة الظروف أو الظواهر أو المواقف والعلاقات كما هي موجودة والحصول على وصف دقيق لها يساعد على تفسير المشكلات التي تتضمنها أو الإجابة على الأسئلة الخاصة بها.إضافة إلى توضيح العلاقة بين الظواهر تحليلها وتفسيرها (الشيخ كامل محمد محمد عويضة,1996, ص32) ومن هنا يكتسي المنهج الوصفي أهميته في دراسة الموضوعات الاجتماعية حيث أن استخدامه يوفر قدرا هائلا من المعلومات التي تكون شاملة للموضوعات من كل النواحي بما يجعل الباحث أكثر تحكما في بحثه.وهي تمثل قواعد أساسية لبناء وصياغة الفروض والمفاهيم والتصورات والإحاطة بالمتغيرات المختلفة كما يساهم في معالجة مشكلات المجتمع الواقعية (مصباح عامر,2008, ص 87–88). والبحث الوصفي من الناحية المنهجية قد يعتبر ضعيفا أو فقيرا لأن الهدف النهائي له هو تفسير شيء ما, والوصف نشاط من أنشطة البحث له فائدة كبرى في تفهم مشكلات التفسير(محمد منير مرسي,2003, ص٢57–٨25)

- أسس المنهج الوصفي:

– استخدام كافة وسائل جمع البيانات بما يكفل تحقق الغرض من استخدام المنهج الوصفي وقياس الفرضيات.

– اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث بما يضمن عدم التحيز.

– تأخذ الدراسات الوصفية عدة أوجه للبحث والمعالجة، فمنها ما يكتفي بالوصف الكمي أو الكيفي للظاهرة، ومنها ما يتعدى إلى دراسة أسبابها والعلاقة بين المتغيرات.

– الصياغة التجديدية – للنتائج – القابلة للتعميم على الموضوعات والظواهر المشابهة في ميدان العلوم الاجتماعية (مصباح عامر، 2008, ص90).

- خطوات المنهج الوصفي: يخضع البحث الوصفي كغيره من المناهج لخطوات المنهج العلمي، فهو يبدأ بمشكلة معينة يشعر بها الباحث ويجد لها أهمية، ومن ثم يحاول البحث عن إجابة أو تفسير لها، وهو في سبيل ذلك قد يفترض عددا من الفروض أو يثير عددا من التساؤلات وذلك حسب درجة تحديده للمشكلة وحسب البيانات التي جمعها حولها، ثم يحاول الرد على الفروض التي أقامها أو الإجابة على التساؤلات التي أثارها، وذلك بجمع البيانات الخاصة بها مستخدما في ذلك الأدوات المناسبة التي تطبق على عينة من الأفراد تمثل المجتمع الأصلي للظاهرة موضوع الدراسة، ومن ثم يخضع نتائجه للتحليل الذي يساعده على توضيحها وتفسيرها. (الشيخ كامل محمد محمد عويضة، 1996، ص33)

- بعض الأخطاء الشائعة في تطبيق خطوات المنهج الوصفي:

يكون من المفيد جدا تثمين الجانب النظري الذي قيل لحد الآن عن المنهج الوصفي، وذلك من خلال رصد بعض المعطيات من واقع ممارسة عملية البحث العلمي على مستوى الطلبة المبتدئين خاصة، وذلك أن الباحثة لاحظت شيوع بعض السلوكيات في البحث والتي سريعا ما تحولت إلى أفكار ومناهج يسير عليها غالبية

الطلبة، ذلك أن بعض الخطوات الأساسية للبحث قد علق بها قدر من الشوائب ربما بسبب ما خالط ذهن الطلبة من أفكار ومعارف شائعة.

ولعل من أهم مظاهرها نذكر ما يلي:

أ– مظاهرها: تتعلق مظاهر الأخطاء التي نود الإشارة إليها بصفة خاصة في العناصر التالية:

- **الإخلال بدور الفرضيات في البحث.**
- **الخلط بين منهج البحث وغيره من المفاهيم (الأدوات ...).**
- **قصور أهداف الدراسة الاستطلاعية.**
- **إهمال دور الدراسات السابقة.**
- **النمطية في دراسة الموضوعات.**

ونعرضها تباعا كما يلي:

أ–1– الإخلال بدور الفرضيات في البحث: تعد عملية وضع أو صياغة الفروض في البحث العلمي خاصية هامة لا يمتلكها إلا الباحث المتمرس الملم بجوانب موضوعه، والمدقق لمختلف جوانبه، ومن هنا تكمن صعوبتها، ومن جهة أخرى، وعلى اعتبار أن الفرضية جواب محتمل فإنما تكون مبنية على معلومات تعزز هذا الاحتمال، بمعنى أن ميل الباحث إلى نوع من الاتجاه الذي تأخذه الفرضية لا ينبغي أن يكون اختيارا عشوائيا بل اختيار له قاعدة نظرية أو معرفية أو تطبيقية ...، أما في حالة تعذر تشكيل هذه الجوانب بحيث يجد الباحث نفسه أمام موضوع لم يدرس بالشكل الكافي الذي يسمح له بصياغة فرضياته أو يصعب عليه التوقع باتجاه الحل فيستعين أو يلجأ إلى سؤال البحث والذي هو شكل آخر للتعبير عن المشكل(محمد مزيان, 1999, ص13).

وبصفة عامة نقول أن أهمية استخدام الفروض تكمن في هدف البحث، فإذا كان البحث يهدف إلى الوصول إلى حقائق ومعارف فلا قيمة للفرضيات، إما إذا كان يهدف إلى تفسير الحقائق والكشف عن الأسباب والعوامل وتحليل الظاهرة المدروسة فلا بد من وجود فرضيات. (عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات,1999، ص48)؛ لكن الملاحظة التي يطالعنا بها الميدان هو اللجوء إلى وضع الفروض في كل الحالات حتى ليتسبب ذلك للباحث–من حيث لا يدري– في مصاعب أخرى كندرة الدراسات السابقة، والتي قد لا يتمكن من الاطلاع عليها وذلك خطأ تال نشير إليه لاحقا، عدا عن العجز في تفسير النتائج أو طرح مشكل البحث بشكل واضح ودقيق.

هذا ومن جهة أخرى يشدد بعض المشرفين على طرح مفاده أنه لا بد للطالب المبتدئ الالتزام بالمنهجية العامة وتصميم بحثه في هذا الإطار بحيث يتضمن عمله صياغة فروض بغض النظر عما سبق ذكره وذلك بهدف تعويده خطوات البحث العلمي، ولكننا نقول ألسنا بذلك قد أوقعنا أنفسنا في جدل يكشف عنه الواقع، حيث لم يعد بعض الطلبة يفرقون بين منهج وغيره أو بين متطلبات هذه الدراسة وغيرها، وعليه ينبغي الرجوع إلى أصل

المسألة وهو أنه في الدراسات المسحية أو الاستكشافية لا تستخدم الفرضيات أما الدراسات المتعمقة أو التي تتناول متغيرات واضحة فلا بد منها.

أ-2- الخلط بين منهج البحث وغيره من المفاهيم (الأدوات, نمط البحث ...):

جرت الممارسة أن نستعمل الطريقة للتعبير عن المنهج وقد يحدث العكس، ومما زاد الأمر تشويشا هو اعتبار بعض التقنيات أو الأدوات مثل الملاحظة والاستبيان والمقابلة طرقا أو منهج (كدراسة الحالة مثلا)، ولعل هذا الإشكال ما زال مطروحا بوضوح في أعمال بعض المشتغلين بالبحث العلمي خاصة في الكتب العربية والسبب إنما خلقته الترجمة أساسا, وفي توضيح الفرق بين المنهج والطريقة والتقنية (الأداة) يذكر أن المنهج هو الإجابة على السؤال بم يحقق الباحث هدفه؟ أما الأداة فهي الإجابة على السؤال بم يحقق الكاتب هدفه؟ أما الطريقة فهي وسط بينهما.

وقد اعتبر عبد المعطي عبد الباسط أن الأدوات تتركز مهمتها في جمع البيانات عن جوانب ومواقف وهي بذلك أصغر دائرة من إجراءات البحث، أما الطريقة فهي التي تنظم عمل الأدوات وتنسق بينها وتوصل بياناتها إلى المنهج، كما أن طبيعة الدراسة قد تشير إلى نوع الطريقة أو الأداة المستخدمة, فمثلا قد تكون الدراسة كشفية والمنهج وصفي أو الدراسة مقارنة والمنهج وصفي أيضا. لكن في هاتين الحالتين الفارق أن الأولى لا تحتمل فروضا بينما الثانية تعتبر الفروض من مقوماتها الأساسية(محمد مزيان،1999, ص13).

أ-3- قصور أهداف الدراسة الاستطلاعية:

سبق الذكر أن المنهج الوصفي يعتمد أساسا على جمع أكبر قدر من المعلومات (النظرية والميدانية)، وذلك راجع أساسا إلى طبيعة المنهج وموضوعاته، ولعل الوسيلة المستعملة هنا هي الدراسة الاستطلاعية التي هي بمثابة تحضير نظري وميداني للظاهرة المراد دراستها وذلك بالاطلاع على ميدان الدراسة وتفحص متطلباته، كذا بالقراءات المتعددة عن الموضوع. لذلك فإنها تحقق للباحث عدة أهداف أهمها:

* تعميق المعرفة بالموضوع

* تحديد ميدان الدراسة

* التأكد من صلاحية أدوات الدراسة

* وضع خطة مبدئية للبحث

* التعرف على أهم الصعوبات والعراقيل(إبراهيم وجيه محمود ومحمود عبد الحليم منسي, 1983, ٨٩ص-٩٠)؛ لكن ما شاع بين غالبية الطلبة هو القيام بدراسة استطلاعية حصرا للتأكد من صلاحية أدوات الدراسة، وذلك قد يكون بسبب عدم توفر الاختبارات المقننة، وإغفال غيرها من الأدوات، لكن كما أن الأداة هامة فكذلك تخصيص حيز زمني لضبط المشكلة أو غيرها من الأهداف السابقة هو من الأهمية بمكان، إذ كيف ننطلق في عمل دون التأسيس الجيد له أو عدم فهم الطريق المؤدي إليه وإدراكه إدراكا سليما.

أ-4- النمطية في دراسة الموضوعات:

من خلال ما سبق من عناصر يفترض بالباحث ولدى مراجعته للدراسات السابقة خلال الدراسات الاستطلاعية وطوال البحث أن يتبين مناهج وطرق البحث حتى يستنتج من خلالها الأنسب لدراسة موضوعه الحالي بما يتوافق ومتطلباته، وعدم تكرار نفس المناهج السالفة لئلا يصل إلى نفس النقطة التي انتهى إليها غيره فلا تتراوح العملية مكانها، لكن الملاحظ أن الطلبة يفضلون التقيد بنفس الإجراءات والخطوات مما يولد نمطية في العمل تجعل البحث يفقد مضمونه وحيويته.

أ-5- إهمال دور الدراسات السابقة:

الباحث الناجح هو الذي يبدأ من حيث انتهى إليه الآخرون، حيث تتشكل لديه معارف وافرة تؤهله للتحكم في موضوعه، حيث تعبر الدراسات السابقة عن جهود الباحثين في التخصص في دراسة الظاهرة موضوع البحث ويحقق اطلاع الباحث عليها هدفين رئيسيين هما:

1- هدف رئيسي: يتمثل في التأكد من أن مشكلة بحثه لم تدرس من قبل فهو قد ابتدأ من حيث انتهى إليه الآخرون.

2- هدف فرعي: فقد حدد بورق وقول خمسة أهداف تحقق من مراجعة الدراسات السابقة وهي:

- **تحديد مشكلة البحث والوقوف على مجموعة تساؤلات**
- **كرق جوانب جديدة في البحث**
- **التبصر بطرق البحث وكيفية معالجة بحثه**
- **تجنب النمطية في البحث بوضع تصميم جديد لبحثه الحالي**

الاستفادة من توصيات الباحث وذلك بتحديد أفضل الأدوات والأساليب والمناهج لدراسته الحالية(صالح بن حمد العساف، 1995، ص68). إلا أن ثلة من الطلبة لا زالوا يعتقدون أن المهم هو الإشارة إلى الدراسات السابقة، ولكن الأصل كما سبق أن لها أهدافا، وإدراجها ضمن العمل يتعدى إلى توضيح أهداف الباحث أو تعزيزها, فمتى ما وردت فكرة أو محور أو جانب من الموضوع يتطلب تدعيما أو إشارة إلى جهد سابق. أو المقارنة بينها نستعين بذلك، وهو مما يجنبنا النمطية في البحث. فالإلمام بالدراسات السابقة وفهمها يعني استغلالها وليس السير على نفس الطرق السابقة فحسب.

ب- مصادر الأخطاء الشائعة:

للقصور السابق في تناول خطوات المنهج الوصفي المنظمة أصلا أسباب ومصادر لعل أهمها:

ب-1- عدم تقنين المنهجية العامة للبحث وفق دليل موحد:

يعتبر وجود دليل مصادق عليه من الهيئة العلمية المشرفة على البحث عملا هادفا إلى ضبط وتوحيد طريقة العمل، مما يبعد الباحثين من الوقوع في مزالق قد تكون هينة وتجنبهم التقصير، أو النقد المقر بوجود وجهات نظر خاصة لكل مؤطر.

ب-2- وجود اختلافات منهجية:

لكل منا تصورات واعتقادات حول جوانب البحث ومنهجيته، ولقد شعر الطلبة بذلك وبشدة، لذلك تجدهم يتراوحون بين فكرة وأخرى أملا في إرضاء أكبر قدر من المناقشين متناسين بعد الفكرة ومغزاها.

ب-3- وجود بعض الأفكار المسبقة:

من الحقائق التي نواجهها كثيرا وتنعكس علينا آثارها بالفائدة حينا وبالأذى أحيانا أخرى، هي أن تجد لدى الآخر فكرة عن الموضوع (وهي هنا المنهج) المعالج، تكونت في ذهنه بصورة لا يمكن غالبا تتبع بدايتها ولا تطورها ولا مصدرها، أما عن فائدتها المباشرة فهي أنها تيسر الحديث أو العمل أو التواصل بين الأشخاص وهو ما ينطبق على إجراءات البحث أو منهجيته.

ولعل أبرز أضرارها أنها تعوق الذهن عن إدراك ما هو جديد فيما يقدم إليه وهنا الثغرة التي تنفذ منها الأفكار المسبقة لتتوهم كأفكار وتصورات.

ووقوع الضرر مرهون بشروط وهي:

- أن تكون عملية البحث في أولها
- أن تكون الخصائص الطبيعية للشيء المدرك (وهو المنهج هنا) غير واضحة بقدر كاف (حيث لم نؤصل لجذور المنهج الوصفي)
- أن تكون شخصية المدرك متصلبة غير مرنة

ولكن مع النظر والتأمل في الأمر فإن مقدار الضرر سيتضاءل بشكل ملحوظ

خاتمـــــة: ارتبط المنهج الوصفي منذ نشأته بدراسة الظواهر المتعلقة بالمجالات الإنسانية والاجتماعية, وهو لا يزال كذلك لصعوبة تطبيق المنهج التجريبي على كل الظواهر. لذلك نذكر في نهاية هذا العمل أن ما توصلنا إليه في مجال البحث العلمي ودراسة المناهج إنما هو ثمرة جهود ومسيرة علماء وواجبنا هو المحافظة عليه والعمل على تطويره وذلك بتبسيط مفاهيمه وتوضيح أسسه ومنطلقاته النظرية خاصة, ومن ثم التشجيع على التجديد والابتكار في التعامل مع المنهج الوصفي بدل التقليد والسير في خط النمطية والتلقائية أو اجترار الأفكار غير السليمة منطقيا.

قائمة المراجع

-إبراهيم وجيه محمود ومحمود عبد الحليم منسي(١٩٨٣). البحوث النفسية والتربوية.دار المعارف.

-الشيخ كامل محمد محمد عويضة(1996), دراسة علمية بين علم النفس الإجتماعي والعلوم الأخرى, سلسلة علم النفس, ط(01), دار الكتب العلمية. بيروت- لبنان.

-رجاء وحيد دويدري(2002). البحث العلمي" أساسياته النظرية وممارساته العملية",ط(02),دار الفكر المعاصر.بيروت- لبنان. دار الفكر, دمشق- سوريا.

-صالح بن حمد العساف(1995), المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية,سلسلة البحث في العلوم السلوكية. ط(01), مكتبة العبيكان,

-عامر مصباح(2008), منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام. سبلسلة الكتب الأساسية في العلوم الإنسانية والإجتماعية. ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر.

-عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات(1999), مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث, ط(02), ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر.

-محمد مزيان(1999), مبادئ في البحث النفسي والتربوي.ط(01), دار الغرب للنشر والتوزيع, وهران- الجزائر.

-محمد منير مرسي(2003), البحث التربوي وكيف نفهمه, عالم الكتب.

-موريس أنجرس(2006/2004), منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية"تدريبات عملية". ترجمة بوزيد صحراوي وكمال بوشرف وسعيد سبعون إشراف ومراجعة مصطفى ماضي. دار القصبة للنشر والتوزيع.

-الفلسفة لطلاب البكالوريا السنة ثالة ثانوي- الفرع الأدبي ج02 .المعهد التربوي الوطني- الجزائر .



Université Amar Telidji -Laghouat-ALGERIE

DIRASSAT

Revue périodique

N°19b
Mars 2012

ISSN 1112-4652

جــامعة عمــار ثليــجي بالأغــواط–الجزائر



دراســـــات

مجلّة دوريـة محكّمة

العدد: 19 ب
مارس 2012

ISSN 1112-4652